

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**  
**PROEF**

**RODRIGO LUIZ DE SOUZA**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DOS JOGOS NOS ANOS INICIAIS DA**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA: proposições a partir da sequência denominada**  
***MovLudus***

**GOIÂNIA - GOIÁS**  
**2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Rodrigo Luiz de Souza

#### 3. Título do trabalho

**A organização do ensino dos jogos nos anos iniciais da Educação Física: proposições a partir da sequência denominada "MovLudus".**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 29/04/2026, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Luiz De Souza, Discente**, em 04/05/2026, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6163168** e o código CRC **2BA6AFB1**.

---

**RODRIGO LUIZ DE SOUZA**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DOS JOGOS NOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: proposições a partir da sequência denominada  
*MovLudus***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de pesquisa: Abordagens metodológicas e processo de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Professora Dra. Luana Zanotto.

**GOIÂNIA - GOIÁS**

**2026**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Rodrigo Luiz de  
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DOS JOGOS NOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: proposições a partir da sequência denominada MovLudus  
[manuscrito] / Rodrigo Luiz de Souza. - 2026.  
CLXXXIV, 184 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Luana Zanotto  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós-Graduação em Educação  
Física em Rede, Goiânia, 2026.  
Ilustrações.  
Anexo.  
Apêndice.  
Bibliografia.  
Inclui: tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Física Escolar; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Jogo..

I. Zanotto, Luana , orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 07 da sessão de Defesa de Dissertação de **Rodrigo Luiz de Souza**, que confere o título de Mestre em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos trinta dias de março de dois mil e vinte seis, a partir da(s) 09:30, através do link: [meet.google.com/ffv-nctn-umz](https://meet.google.com/ffv-nctn-umz), realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: “**A organização do ensino dos jogos nos anos iniciais da Educação Física: proposições a partir do MovLudus**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Prof. Dr. **Luana Zanotto (PROEF/UFV)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Tathiane Krahenbuhl (PROEF/UFAM); Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (DEFMH/UFSCar). Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, o candidato foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Prof. Dr. **Luana Zanotto**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) aos trinta dias de março de dois mil e vinte seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

**A organização do ensino dos jogos nos anos iniciais da Educação Física: proposições a partir da sequência denominada "MovLudus".**



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 02/04/2026, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tathiane Krahenbühl, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Donizete Alves, Usuário Externo**, em 13/04/2026, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6043162** e o código CRC **4ECF2881**.

Referência: Processo nº 23070.012274/2026-61

SEI nº 6043162

RODRIGO LUIZ DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Data da defesa: 30 de março de 2026.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luana Zanotto**  
Universidade Federal de Goiás

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Tathiane Krahenbuhl**  
Universidade Federal do Amazonas

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves**  
Universidade Federal de São Carlos

Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia

À minha família, por caminhar comigo em mais uma etapa da minha vida. Pelo apoio, pela compreensão e por serem sempre o lugar onde encontro força para continuar.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder vida, saúde, força e sabedoria ao longo desta caminhada. Em cada etapa deste percurso, encontrei nas bênçãos recebidas a serenidade e a perseverança necessárias para continuar, mesmo diante dos desafios que surgiram ao longo do caminho.

À minha orientadora, a Professora Dra. Luana Zanotto, pela condução cuidadosa deste trabalho, pelas orientações sempre pertinentes e pela confiança no desenvolvimento desta pesquisa. Sua escuta atenta, suas contribuições e sua disponibilidade foram fundamentais para que este estudo se concretizasse.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em participar deste momento acadêmico e pelas contribuições que certamente enriqueceram este trabalho. A leitura atenta e o diálogo estabelecido neste processo representam uma oportunidade importante de reflexão, aprimoramento e aprofundamento das ideias aqui apresentadas.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de formação e pelo compromisso com a valorização da escola pública e da formação continuada de professores.

Ao Instituto Municipal João Paulo II, espaço onde este estudo ganhou vida no cotidiano escolar. Agradeço pela acolhida e por possibilitar que esta pesquisa fosse construída a partir das experiências vividas na prática pedagógica.

Aos meus alunos, que foram parte essencial deste percurso. Cada aula, cada jogo e cada diálogo contribuíram para a construção das reflexões apresentadas neste trabalho. Muito do que foi aprendido aqui nasceu das experiências que compartilhamos dentro da escola.

Aos professores do programa, pelos conhecimentos compartilhados, pelas provocações intelectuais e pelas reflexões que contribuíram para ampliar meu olhar sobre a Educação Física escolar.

Aos colegas de caminhada no mestrado, pela parceria, pelas conversas, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo durante essa jornada.

Por fim, registro meu reconhecimento à escola, espaço onde a Educação Física se constrói diariamente no encontro com os estudantes. Foi nesse ambiente, marcado por desafios e possibilidades, que este trabalho encontrou sentido e inspiração, problematizando o jogo como uma experiência capaz de mobilizar aprendizagens, convivência e participação no cotidiano escolar.

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias.”

(Huizinga, 2000, p. 33).

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento do jogo na Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à ampliação do repertório de ações motoras e ao aprimoramento da leitura do jogo e da tomada de decisão pelas crianças. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Nerópolis, Goiás, com uma turma do 4º ano composta por 27 estudantes, dos quais duas alunas não participaram de nenhuma das aulas e, por isso, foram consideradas ausentes no conjunto da análise. Para esse contexto, foi planejada e desenvolvida uma sequência pedagógica de oito aulas, denominada *MovLudus*, organizada e vivenciada no cotidiano escolar. As aulas foram estruturadas a partir de diferentes categorias de jogos com interação entre adversários, contemplando jogos de perseguição, campo e taco, rede/parede, invasão e criação coletiva, possibilitando experiências de participação, organização coletiva, negociação de regras, tomada de decisão e autoria no interior das práticas lúdicas. A produção dos dados ocorreu por meio de diários de campo elaborados ao final de cada encontro, registros das aulas e rodas de conversa com as crianças. A análise seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, centrada na compreensão dos processos vividos ao longo da sequência. A partir desse percurso, foram construídas três categorias de análise: compreensão do jogo e construção de decisões nas situações lúdicas; organização coletiva, cooperação e negociação no jogo; e autoria, criação e produção de sentidos no jogo. Os resultados indicaram que, ao longo da proposta *MovLudus*, as crianças passaram a compreender com maior consistência o funcionamento das atividades, ajustando regras, reorganizando ações no espaço e tomando decisões mais situadas nos jogos coletivos. Também foram observados avanços na organização coletiva das ações, na cooperação, na negociação de regras e na produção de propostas próprias de jogo, especialmente nas aulas finais, quando os alunos assumiram maior protagonismo na adaptação e criação das atividades. Conclui-se que o jogo, quando trabalhado de forma sistematizada e mediado pelas experiências do grupo, pode favorecer aprendizagens corporais, relacionais e reflexivas, contribuindo para práticas mais significativas na Educação Física escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; anos iniciais do Ensino Fundamental; jogo.

## ABSTRACT

This study aimed to contribute to the development of play in school Physical Education in the early years of Elementary School, focusing on expanding children's repertoire of motor actions and improving game reading and decision-making. The research was conducted in a public municipal school in the city of Nerópolis, Goiás, Brazil, with a 4th-grade class composed of 27 students, of whom two girls did not participate in any of the lessons and were therefore considered absent from the analysis. For this context, an eight-lesson pedagogical sequence called *MovLudus* was planned and developed within the school routine. The lessons were organized around different categories of games involving interaction between opponents, including chase games, field-and-bat games, net/wall games, invasion games, and collective game creation, enabling experiences of participation, collective organization, rule negotiation, decision-making, and authorship within playful practices. Data were produced through field diaries written after each lesson, lesson records, and conversation circles with the children. The analysis followed a qualitative interpretive approach, centered on understanding the processes experienced throughout the sequence. From this process, three analytical categories were constructed: understanding the game and building decisions in playful situations; collective organization, cooperation, and negotiation in the game; and authorship, creation, and production of meaning in the game. The results indicated that, throughout the *MovLudus* proposal, the children came to understand the functioning of the activities more consistently, adjusting rules, reorganizing actions in space, and making more situated decisions in collective games. Advances were also observed in the collective organization of actions, cooperation, rule negotiation, and the production of children's own game proposals, especially in the final lessons, when students assumed greater protagonism in adapting and creating activities. It is concluded that play, when systematically organized and mediated through the group's experiences, can foster bodily, relational, and reflective learning, contributing to more meaningful practices in school Physical Education.

**Keywords:** School Physical Education; early years of Elementary School; play.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Frente da Escola.....	27
Imagem 2	Pátio da Escola.....	28
Imagem 3	Quadra da Escola.....	29
Imagem 4	Alunos do 4º ano.....	31
Imagem 5	Jogo - Caçadores de Espaço.....	74
Imagem 6	Jogo - Bola Voadora.....	75
Imagem 7	Jogo - Bola Três Fronteiras.....	77
Imagem 8	Jogo - Resgate Estratégico.....	78
Imagem 9	Jogo - Passa e Protege.....	80
Imagem 10	Crianças em atividade de jogo.....	81
Imagem 11	Crianças propondo mudanças.....	85
Imagem 12	Criação coletiva I.....	86
Imagem 13	Criação coletiva II.....	87

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aula 1 - Caçadores de Espaço.....	47
Figura 2	Aula 2 - Rebatida.....	50
Figura 3	Aula 3 - Bola Voadora.....	53
Figura 4	Aula 4 - Passa e Protege.....	56
Figura 5	Aula 5 - Bola Três Fronteiras.....	59
Figura 6	Aula 6 - Resgate Estratégico.....	62
Figura 7	Aula 7 - Desafio dos Jogos I.....	65
Figura 8	Aula 8 - Desafio dos Jogos II.....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz do <i>MovLudus</i> .....	34
Quadro 2 – Focos de observação e organização inicial dos registros .....	37
Quadro 3 – Categorias de análise .....	72

## SUMÁRIO

<b>1. APROXIMAÇÃO DO JOGO</b>	<b>5</b>
<b>2. INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>16</b>
3.1. A Educação Física escolar nos anos iniciais	16
3.2. As dimensões do conhecimento na Educação Física segundo a BNCC	18
3.3. Metodologias de ensino da Educação Física Escolar	21
3.4. Jogo e o contexto educacional	24
3.5. O jogo como expressão da cultura corporal na Educação Física escolar	27
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>30</b>
4.1. Lócus da Pesquisa	30
4.2. Planejamento e Sequência do MovLudus	36
4.2.1. Produção dos dados	38
4.2.2. Diário de campo, rodas de conversa e observação participante	39
4.2.3. Focos de observação e organização inicial dos registros	40
4.2.4. Percurso analítico	42
4.3. Aspectos éticos	45
<b>5. ANÁLISE PEDAGÓGICA E INTERPRETATIVA DA SEQUÊNCIA MOVLUDUS</b>	<b>47</b>
5.1. A sequência MovLudus	47
5.2. Organização da sequência	48
5.3. Aula 1 – Caçadores de Espaço	50
5.4. Aula 2 – Rebatida	53
5.5. Aula 3 – Bola Voadora	56
5.6. Aula 4 – Passa e Protege	59
5.7. Aula 5 – “Bola Três Fronteiras”	63
5.8. Aula 6 – “Resgate Estratégico”	66
5.9. Aula 7 – “Desafio dos Jogos I”	70
5.10. Aula 8 – “Desafio dos Jogos II”	73
<b>6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>78</b>
6.1. Compreensão do jogo e construção de decisões nas situações lúdicas	79
6.2. Organização coletiva, cooperação e negociação no jogo	86
6.3. Autoria, criação e produção de sentidos no jogo	91
6.4. Síntese interpretativa dos resultados da sequência MovLudus	97
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A - PLANOS DE AULA</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO 01</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO 02</b>	<b>161</b>

<b>ANEXO 03</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 04</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 05</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO 06</b>	<b>167</b>

## 1. APROXIMAÇÃO DO JOGO

A minha aproximação com o jogo não aconteceu de uma só vez, como um acontecimento repentino, mas foi se construindo aos poucos, ao longo da vida, como um rio que serpenteia, desaparece em certos trechos, mas sempre encontra seu curso para seguir adiante. Quando revisito minhas lembranças, percebo que o jogo sempre esteve presente, por vezes em primeiro plano, guiando minha infância e juventude, por vezes em silêncio, adormecido nas frestas da vida acadêmica, mas nunca ausente. Ele se fazia presente, ainda que de forma discreta, como quem insiste em permanecer e marcar território.

Na infância, o jogo foi meu primeiro mestre. Era a forma mais legítima de conhecer o mundo e me reconhecer nele. Nas tardes da rua, o *bete* era mais do que rebatidas improvisadas: era a chance de testar reflexos, de correr até o coração acelerar e de aprender, na prática, que cada erro se transformava em nova oportunidade. Na mamãe *da rua*, o desafio era atravessar um espaço interdito, e cada tentativa trazia comigo a mistura de medo e coragem, transformando o simples ato de correr em uma grande aventura coletiva. O *pega-bandeira*<sup>1</sup>, por sua vez, era a prova de que a imaginação não conhece limites: inventávamos códigos secretos, gestos discretos e olhares que diziam mais do que palavras. Havia também as meninas que mandavam nos times e eram as donas da rua, onde, volta e meia, desferiam golpes de bandeira (pedaços de galhos) nas pernas de algum participante que contrariasse suas regras ou ordens. E, no garrafão, a tensão era constante, porque o próximo a correr poderia ser eu, e cada segundo se tornava eterno na expectativa de escapar.

Essas e outras brincadeiras não precisavam de equipamentos sofisticados; bastavam a rua, a companhia dos amigos e a disposição de criar. Elas me ensinaram, sem que eu percebesse na época, lições profundas: que perder faz parte, que vencer só tem sentido se for compartilhado, que negociar regras é também um exercício de

<sup>1</sup>A BRINCADEIRA“PEGA-BANDEIRA” É UM JOGO TRADICIONAL INFANTIL, PRATICADO EM GRUPOS. DUAS EQUIPES OCUPAM CAMPOS OPOSTOS, CADA UMA COM UMA BANDEIRA (GERALMENTE UM PANO, GALHO DE ÁRVORE, CHINELO OU OBJETO SIMBÓLICO). O OBJETIVO É INVADIR O TERRITÓRIO ADVERSÁRIO, CAPTURAR A BANDEIRA E LEVÁ-LA DE VOLTA AO PRÓPRIO CAMPO SEM SER TOCADO. SE O JOGADOR É TOCADO, FICA PARADO NO CAMPO ADVERSÁRIO ATÉ SER RESGATADO COM UM TOQUE DO COLEGA DE TIME OU RETORNA À BASE, CONFORME AS REGRAS COMBINADAS.

diálogo e que a alegria pode nascer de coisas simples. Cada riso ecoado na rua, cada disputa acirrada, cada vitória celebrada ou derrota aceita foi me formando, silenciosamente, como pessoa.

Com o passar dos anos, novas formas de jogar foram surgindo e fui me afastando das ruas, porém não dos amigos. Os *videogames* trouxeram novas formas de jogar e mundos até então impensáveis.

Em frente a uma tela, pude viver aventuras fantásticas, enfrentar inimigos imaginários, perder “vidas” e recomeçar quantas vezes fosse necessário. A cada fase superada, sentia a mesma emoção que antes experimentava na rua: a de vencer um desafio. Descobri que o jogo podia assumir novas linguagens sem perder sua essência. Mesmo digital, ele continuava sendo movimento, raciocínio, persistência, prazer e, sobretudo, aprendizagem.

Na adolescência, os jogos pré-desportivos se tornaram parte do cotidiano. Queimada, futsal, basquete improvisado em tabelas de madeira eram mais do que práticas corporais: eram momentos de convivência, de afirmação e de superação. Neles, aprendi a lidar com as diferenças de habilidade, com as frustrações e com a disciplina exigida pelas regras mais estruturadas. Ainda assim, o jogo mantinha sua alma: mesmo no esforço físico, havia espaço para risadas, improvisos e invenções que escapavam do formalismo esportivo.

Quando entrei na graduação, o jogo parecia perder espaço. As tendências de formação, mais voltadas para o fitness devido ao boom da época, direcionaram o percurso formativo para outros conteúdos, e o jogo surgia timidamente, quase como um detalhe. Porém, ele insistia em aparecer, sobretudo nas gincanas universitárias. Guardo na memória uma em especial: precisávamos ganhar dos calouros algo que era tradição na universidade. O riso ecoava quando alguém caía, as estratégias iam sendo reinventadas a cada tentativa, e a cooperação entre colegas fazia com que o impossível se tornasse viável. Essa experiência, aparentemente simples, me ensinou mais sobre criatividade, resiliência e coletividade do que muitas aulas expositivas. Foi ali que percebi que, mesmo quando deixado de lado, o jogo encontra maneiras de sobreviver, de se infiltrar e de permanecer na minha vida.

Na especialização, mais uma vez, o jogo se recolheu. O momento exigia aprofundamento técnico, leituras densas e produção acadêmica voltada a outras demandas. Era como se o jogo tivesse entrado em estado de hibernação, guardado em algum canto da memória. Mas, mesmo silenciado, permanecia presente, como chama branda que não se apaga.

Esse reencontro aconteceu em um momento decisivo: quando fui remanejado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pouco antes da pandemia. Encontrar-me diante de crianças pequenas foi como abrir novamente a porta da infância.

O jogo voltou a surgir com toda a sua vitalidade, dessa vez não apenas como lembrança, mas como prática educativa viva. As crianças, com sua energia inesgotável, transformam qualquer espaço ou objeto em convite para brincar. Era impossível ignorar: o jogo se fazia necessário, não como recurso didático, mas como linguagem da infância. Nesse reencontro, percebi que o jogo era também elo afetivo entre mim e os alunos, espaço de confiança e de aprendizagem recíproca.

A pandemia, no entanto, interrompeu esse processo. As salas de aula silenciosas, a ausência do contato físico, a impossibilidade de brincar coletivamente trouxeram uma sensação de vazio. Quando retornamos ao presencial, o reencontro foi intenso. Vi nos olhos das crianças a necessidade de correr, rir, gritar e se expressar. O jogo foi a ponte para reconstruir laços, para resgatar a confiança, para devolver às crianças e a mim mesmo a alegria do convívio. Mais do que nunca, percebi que o jogo não é apenas entretenimento ou estratégia pedagógica.

Desde 2014, venho construindo minha trajetória como professor na escola onde o presente estudo foi realizado, compartilhando com as crianças o cotidiano das aulas e as mudanças que o tempo e as vivências escolares trazem. Desde 2018, atuo especificamente com os anos iniciais, o que me aproximou ainda mais do universo do brincar. Nesse percurso, o jogo foi deixando de ser apenas uma atividade recreativa para se tornar parte da minha forma de compreender o ensino e as relações na escola. Cada turma, cada brincadeira e cada descoberta das crianças reforçaram em mim a convicção de que o jogo é um espaço de aprendizado, expressão e encontro.

Em 2024, por ocasião do ingresso no mestrado, o jogo passou a se tornar objeto de estudo, não por acaso, mas porque é inseparável da minha história. Ele esteve presente quando eu corria descalço em uma rua, quando vibrava ao vencer uma fase difícil no *videogame*, quando suava em jogos pré-desportivos, quando ria em gincanas na universidade, quando redescobria sua contribuição nas aulas com os anos iniciais e quando percebia, no pós-pandemia, que o jogo era um instrumento para o renascimento das relações escolares.

Minha aproximação com o jogo é, portanto, também um processo de autoconhecimento. Ao estudá-lo, revisito minha própria trajetória, percebo que ele me constitui e que, de alguma forma, sempre esteve me formando. O jogo me ensinou a ser paciente, resiliente, criativo e cooperativo. Ele me ensinou que aprender pode ser prazeroso, que ensinar pode ser lúdico e que a vida, em muitas situações, também é um jogo em que as regras podem ser reinventadas.

Assim, o jogo não é apenas um tema de pesquisa: é um companheiro de vida. É memória e presente, infância e docência, experiência e possibilidade. É nele que encontro o fio que costura minha história pessoal com minha caminhada acadêmica. Ao escolhê-lo como objeto de estudo, escolho também me reencontrar, reafirmando que a educação só ganha sentido quando dialoga com aquilo que nos faz sentido. O jogo me fascina. E é nesse diálogo entre vida e pesquisa, entre passado e futuro, que sigo trilhando meu caminho.

## 2. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa um lugar relevante no processo educativo ao proporcionar experiências que transcendem a mera reprodução de gestos ou o domínio isolado de habilidades motoras. Nessa etapa da Educação Básica, em que a criança constrói significados sobre o corpo, o brincar e o conviver, a Educação Física pode assumir um papel formativo ampliado, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Assim, o movimento deixa de ser compreendido apenas como ação física e passa a constituir-se como linguagem por meio da qual a criança interpreta, expressa e produz sentidos sobre o mundo.

É nesse contexto que o jogo, como unidade temática da Educação Física, emerge como uma das linguagens recorrentes da criança, configurando-se como um meio privilegiado de experimentação, expressão emocional, negociação de regras e construção de sentidos coletivos. Ao vivenciarem situações lúdicas que envolvem cooperação, respeito às diferenças e criação compartilhada, as crianças aprendem a ocupar o espaço social de forma significativa. Dessa maneira, a Educação Física afirma-se como campo pedagógico que pode favorecer a construção de valores, aprendizagens com sentido e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Contudo, apesar desse potencial formativo, a área na escola ainda enfrenta desafios persistentes que tensionam sua prática pedagógica e demandam reflexão crítica sobre as formas de organização dos seus objetos de ensino. Estudos de Darido (2004), Bracht (1999) e Betti (2020) indicam que em muitos contextos escolares as propostas de ensino podem permanecer distantes dos interesses e modos de aprender característicos da infância, priorizando a execução técnica, a padronização de movimentos e o rendimento motor em detrimento da experiência lúdica e da construção de sentidos. Tal dissociação entre a cultura corporal das crianças e as

práticas escolares pode fragilizar o vínculo dos alunos com a disciplina e limitar sua função educativa (Freire, 1997).

Segundo Darido (2004), o papel da Educação Física nos anos iniciais pode ultrapassar o ensino de gestos e habilidades, envolvendo a criação de experiências corporais significativas que dialoguem com as vivências culturais e sociais das crianças. Bracht (1999) reforça essa perspectiva ao compreender a Educação Física como prática pedagógica da cultura corporal, responsável por oportunizar a apropriação ativa dos significados do movimento. Betti (2020), por sua vez, destaca que a inserção dos alunos no universo da cultura de movimento pode favorecer processos de autonomia, cooperação e compreensão dos sentidos simbólicos das práticas corporais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) converge com essas concepções ao reconhecer as Brincadeiras e jogos (p. 214) como unidade temática da Educação Física nos anos iniciais, compreendendo-os como manifestações da cultura corporal que devem ser vivenciadas, compreendidas e ampliadas pelos estudantes. A BNCC enfatiza que o trabalho com essa unidade pode estar pautado na ludicidade, na cooperação e no reconhecimento das diferentes expressões culturais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças.

No contexto específico dos anos iniciais, em que se insere este estudo, os desafios ultrapassam a organização logística das aulas e dizem respeito, sobretudo, à forma como as crianças se relacionam, atribuem sentido e aprendem com as práticas corporais propostas. Conforme apontam Darido (2004) e Betti (2020), nessa etapa da escolarização, as experiências corporais podem ser compreendidas como processos simbólicos e expressivos, e não apenas como atividades voltadas ao desenvolvimento motor. A Educação Física, portanto, pode configurar-se como espaço de produção de sentidos, no qual o corpo comunica, experimenta e produz cultura.

Entretanto, observa-se em muitas realidades escolares um distanciamento entre as práticas pedagógicas e os modos de ser e aprender próprios da infância, o

que fragiliza o vínculo das crianças com a disciplina e compromete a construção de experiências significativas. Tal cenário evidencia a necessidade de repensar a organização do ensino, de modo que a Educação Física dialogue de forma mais consistente com as linguagens, interesses e repertórios culturais das crianças.

Nesse sentido, Freire (1997) defende que o jogo e o brincar constituem linguagens fundamentais da infância, capazes de integrar movimento, emoção, afetividade, cognição, criatividade, imaginação e socialização. Assim, a Educação Física nos anos iniciais pode superar modelos pedagógicos marcados pela repetição, pela padronização e pela centralidade no desempenho para assumir práticas lúdicas que valorizem a expressão criativa, o protagonismo e o envolvimento ativo das crianças como sujeitos do processo educativo (Brougère, 2001; Kishimoto, 2011; Bracht, 1999).

O cotidiano escolar revela que as crianças chegam à escola trazendo consigo múltiplas vivências, atravessadas por diferentes linguagens culturais do brincar espontâneo e do jogo pelo jogo. Esse repertório plural desafia a Educação Física a organizar propostas pedagógicas que reconheçam tais influências e criem condições para que o espaço escolar se constitua como território de ampliação dessas experiências, articulando o saber cotidiano ao saber sistematizado.

Nesse movimento, cabe à Educação Física escolar reconhecer o brincar e o jogar como linguagens constitutivas da infância e integrá-lo de forma intencional ao processo educativo. As brincadeiras, os jogos e as práticas corporais que circulam fora da escola, nas ruas, quintais, praças e também nas mídias, não devem ser negados, mas incorporados como ponto de partida para novas aprendizagens. A escola, portanto, assume o papel de promover o diálogo entre o saber popular e o conhecimento sistematizado, favorecendo uma compreensão crítica da cultura corporal.

Como destaca Darido (2004), valorizar a ludicidade e a expressão criadora das crianças constitui condição importante para a construção dos significados do movimento, da convivência e da cooperação. Brougère (2001, p. 12) reforça essa ideia ao afirmar que “o brincar é uma forma de cultura, uma produção simbólica que

expressa e recria o mundo vivido pelas crianças”, evidenciando a necessidade de reconhecer o jogo e a brincadeira como práticas culturais e educativas.

A qualidade das aprendizagens nas práticas lúdico-corporais, conforme apontam Kishimoto (2011) e Brougère (2001), depende diretamente da pertinência das metodologias adotadas e da capacidade de mobilizar o interesse e a curiosidade das crianças. Quando as práticas pedagógicas não dialogam com os modos de ser e viver da infância, há o risco de esvaziamento do sentido educativo, reduzindo as aulas a atividades descontextualizadas e pouco significativas. Nesse sentido, torna-se fundamental adotar princípios pedagógicos que privilegiem a escuta, a interatividade, o dinamismo e a inclusão, dimensões que encontram no jogo um campo fértil para aprendizagens integradoras.

Na Educação Física escolar, o jogo não se limita à condição de recurso didático, mas constitui-se como conteúdo curricular e objeto de estudo, por meio do qual as crianças podem aprender a compreender regras, tomar decisões, cooperar e ampliar seu repertório de ações corporais. Quando organizado de forma intencional, o jogo favorece aprendizagens que articulam diferentes dimensões humanas. Ao acolher o jogo como princípio pedagógico, a Educação Física pode tornar-se espaço de experiências nas quais ensinar e aprender se aproximam do cotidiano e das culturas infantis.

Em contraposição a essa perspectiva, Bracht (1999) alerta que práticas pedagógicas orientadas exclusivamente pela lógica do desempenho reforçam concepções reducionistas de Educação Física, nas quais o corpo é tratado como instrumento de adestramento e controle. Kunz (2010) complementa essa crítica ao apontar o viés mecanicista presente em práticas centradas na repetição e na execução padronizada, defendendo que o ensino pode favorecer experiências de significação, autonomia e criatividade. Para esses autores, a Educação Física alcança seu potencial formativo quando reconhece o corpo como sujeito de cultura e o movimento como linguagem.

O jogo, compreendido como prática social e cultural, apresenta-se como alternativa pedagógica capaz de responder a muitos dos desafios que se colocam à

Educação Física nos anos iniciais. Longe de ser reduzido a passatempo ou entretenimento, o jogo carrega intencionalidade formativa e seriedade pedagógica. Huizinga (2000), em *Homo Ludens*, ressalta que o jogo instaura um espaço simbólico regido por regras próprias, no qual os sujeitos experimentam novas formas de interação e produzem cultura.

Apesar desse reconhecimento teórico, observa-se que o jogo ainda convive, em muitos contextos escolares, com práticas estruturadas a partir de modelos esportivizados e competitivos, nos quais o rendimento e a comparação de desempenhos se sobrepõem à ludicidade. Tal orientação mostra-se especialmente inadequada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa marcada por intensos processos de imaginação, experimentação e descoberta.

Essa contradição revela um distanciamento entre o discurso pedagógico e a realidade escolar, uma vez que, embora o jogo seja reconhecido como linguagem própria da infância, sua presença no currículo ocorre frequentemente de forma pontual e sem intencionalidade formativa (Freire, 1997). Quando relegado a momentos secundários, perde-se a oportunidade de explorar suas dimensões simbólicas, sociais e culturais.

Diante desse cenário, a Educação Física na escola é desafiada a reconhecer o jogo como conteúdo estruturante da cultura corporal, compreendendo-o como objeto de conhecimento, meio de aprendizagem e linguagem de expressão. Reconhecer o jogo implica também repensar o papel do professor como mediador de experiências corporais significativas, responsável por criar condições para que o brincar se converta em aprendizagem e reflexão.

Nesse contexto, delinea-se o problema que orienta esta pesquisa: **de que maneira a organização das aulas de Educação Física, mediadas pelo ensino do jogo, pode contribuir para a construção de sentidos, para a ampliação do repertório de ações corporais e para o desenvolvimento da compreensão e da tomada de decisão das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?**

O presente estudo tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento do jogo na Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à

ampliação do repertório de ações motoras e ao aprimoramento da leitura do jogo e da tomada de decisão pelas crianças.

Nesse horizonte, repensar a disciplina nos anos iniciais implica superar visões restritivas e assumir o jogo como possibilidade pedagógica relevante, capaz de integrar dimensões motoras, culturais, afetivas e sociais da experiência infantil. É a partir dessa compreensão ampliada que se delineia o *MovLudus*, uma proposta que busca contribuir com a organização do ensino do jogo nos anos iniciais, transformando-o em prática de invenção, diálogo e aprendizagem compartilhada. De forma conceitual, a proposta corresponde a uma matriz de plurijogos com contornos educativos (prática educativa e não competitiva) que valoriza o lúdico, segundo parâmetros inclusivos e respeitosos.

Este trabalho organiza-se da seguinte maneira: após a seção inicial de aproximação do autor com o tema, apresenta-se a **Introdução**, na qual são discutidos o contexto do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância da investigação. Em seguida, o **Capítulo 3**, intitulado *Fundamentação Teórica*, apresenta os principais referenciais que sustentam a pesquisa, abordando a Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as dimensões do conhecimento na Educação Física segundo a BNCC, as metodologias de ensino desse componente curricular e o jogo no contexto educacional, compreendido como expressão da cultura corporal na prática pedagógica.

O **Capítulo 4**, denominado *Percurso Metodológico*, descreve o lócus da pesquisa, o planejamento e a organização da sequência de aulas *MovLudus*, bem como os procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados e os aspectos éticos que orientaram a realização do estudo.

No **Capítulo 5**, intitulado *Análise pedagógica e interpretativa da sequência MovLudus*, apresenta-se a organização da proposta pedagógica desenvolvida, detalhando a sequência de jogos e a descrição das aulas que compõem o percurso didático realizado com os alunos.

O **Capítulo 6**, denominado *Análise e discussão dos resultados*, discute os dados produzidos ao longo da experiência pedagógica, articulando-os com o

referencial teórico da área e destacando as contribuições do jogo na Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, apresentam-se as **Considerações finais**, nas quais são retomados os principais achados do estudo, suas contribuições para a prática pedagógica e as possibilidades de continuidade das reflexões sobre o jogo na Educação Física escolar.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1. A Educação Física escolar nos anos iniciais**

Embora tradicionalmente associada à prática de atividades esportivas e motoras, a Educação Física amplia sua relevância quando compreendida como espaço de aprendizagem que envolve não apenas o desenvolvimento das habilidades físicas, mas também a construção do pensamento crítico, das relações sociais e das dimensões afetivas dos alunos (Bracht, 1999). Essa compreensão contribui para reposicionar o papel da disciplina no currículo, reconhecendo-a como um campo que promove experiências significativas e formadoras, nas quais o corpo é compreendido em sua totalidade e em diálogo com a cultura e com o meio social.

O papel da Educação Física no contexto escolar, portanto, não se restringe à prática de esportes ou ao desenvolvimento motor isolado do sujeito. Como apontam Rangel et al. (2008), trata-se de um componente curricular que se articula à proposta de uma educação integral, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais dos estudantes.

Nessa direção, a Educação Física amplia suas possibilidades formativas ao organizar experiências corporais diversificadas que dialoguem com os interesses, as vivências e os modos de aprender das crianças. Tal organização pedagógica não implica a substituição ou a negação de conteúdos consolidados, mas a valorização de diferentes manifestações da cultura corporal como parte constitutiva do processo educativo. Ao oferecer situações variadas de participação e envolvimento com o movimento, as aulas podem favorecer aprendizagens que articulam dimensões corporais, sociais e afetivas, contribuindo para experiências mais significativas no cotidiano escolar.

Conforme aponta Bracht (1999), o ensino tradicional da área esteve, em muitos momentos, vinculado a ideais de rendimento e produtividade, reproduzindo uma lógica de treinamento que pouco dialogava com os contextos sociais e culturais dos alunos.

Abordagens centradas exclusivamente na busca por resultados e na valorização da força, da resistência e da obediência tenderam a reforçar práticas competitivas e seletivas, em detrimento de experiências mais inclusivas e diversas (Darido, 2004; Betti, 2020).

Em contraposição, perspectivas contemporâneas compreendem a Educação Física como um campo comprometido com a pluralidade das experiências humanas, reconhecendo o corpo como expressão de cultura, comunicação e sensibilidade. De acordo com o Coletivo de Autores (2009), o ensino da Educação Física pode ser orientado pela cultura corporal, possibilitando aos alunos vivenciarem e compreender diferentes práticas corporais em seus contextos sociais. Nessa direção, Kunz (2010) argumenta que o movimento humano é carregado de sentido e pode ser entendido como forma de linguagem, pela qual os sujeitos expressam valores, emoções e identidades.

De acordo com Darido e Rangel (2011), a Educação Física escolar é compreendida como um campo de conhecimento que articula diferentes práticas corporais, contribuindo para a formação integral do ser humano. As autoras destacam que a área, na escola, não se limita ao desenvolvimento de capacidades motoras, mas envolve também a valorização da convivência social e a construção de sentidos a partir da cultura corporal.

Freire (1997), por sua vez, ressalta que a área ultrapassa a mera prática de atividades motoras, constituindo-se como espaço de construção da identidade corporal e social dos alunos. Para o autor, a educação do corpo inteiro implica reconhecer o corpo como sujeito ativo na experiência educativa, capaz de expressar-se, relacionar-se e produzir significados na interação com o meio social e cultural.

O reconhecimento da Educação Física nos anos iniciais consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1997) e, mais recentemente, na BNCC (Brasil, 2018). Os PCNs, inicialmente, enfatizaram que a Educação Física deve transcender a prática esportiva e o condicionamento físico, incentivando o desenvolvimento de competências como cooperação, autonomia e respeito à diversidade. Já a BNCC (Brasil, 2018) estabelece que a Educação Física deve garantir o acesso crítico e

contextualizado às práticas corporais, respeitando as diferenças individuais e promovendo a inclusão. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento orienta que o ensino da disciplina favoreça a apropriação progressiva de conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal de movimento, como brincadeiras e jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. A proposta destaca a importância de experiências diversificadas que considerem o contexto sociocultural dos alunos e incentivem valores éticos e democráticos desde as primeiras fases da escolarização.

Shigunov Neto (2002) aponta que ao possibilitar a exploração de diversas práticas corporais, a Educação Física contribui para a construção da identidade dos alunos, favorecendo sua autoexpressão e autoconfiança. A experimentação de diferentes movimentos permite que as crianças conheçam melhor seus limites e potencialidades. Dessa forma, nos anos iniciais, a área pode ser concebida como espaço de aprendizagens que vão além da movimentação corporal, articulando conhecimentos culturais, motores, cognitivos, sociais e afetivos, respeitando a diversidade existente entre as crianças.

Ao valorizar as diferentes manifestações da cultura corporal, a Educação Física nos anos iniciais se constitui como um espaço de aprendizagem especialmente relevante em contextos nos quais as crianças tiveram poucas oportunidades anteriores de vivências corporais sistematizadas. Assim, a organização intencional das aulas, mediada pelo jogo, pode abrir possibilidades de participação, experimentação e construção de sentidos no cotidiano escolar.

### **3.2. As dimensões do conhecimento na Educação Física segundo a BNCC**

A BNCC reconhece a Educação Física como componente curricular responsável por tematizar as práticas corporais enquanto manifestações da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, o documento orienta que o trabalho pedagógico com jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura deve possibilitar às crianças não apenas vivências motoras,

mas também processos de compreensão, reflexão e atribuição de sentidos às experiências corporais no contexto escolar (Brasil, 2018).

Ao tratar das aprendizagens previstas para o Ensino Fundamental, a BNCC propõe que as práticas corporais sejam abordadas a partir de oito dimensões do conhecimento, compreendidas como formas integradas. Essas dimensões não aparecem como etapas fixas ou hierárquicas, mas como possibilidades articuladas que podem ser mobilizadas conforme as condições da escola, o contexto sociocultural e as características do grupo (Brasil, 2018).

A experimentação refere-se ao conhecimento que se origina da vivência direta das práticas corporais (Brasil, 2018, p. 220). Trata-se de uma dimensão que depende do envolvimento do corpo na experiência, permitindo que a criança aprenda jogando, brincando, dançando ou explorando diferentes ações motoras. Nos anos iniciais, essa dimensão assume relevância, pois muitas aprendizagens corporais se constroem a partir do fazer e do sentir, especialmente quando as crianças têm oportunidades de experimentar situações variadas de movimento.

O uso e apropriação dizem respeito à capacidade de realizar práticas corporais de maneira progressivamente mais autônoma. Essa dimensão está relacionada ao “saber fazer”, mas envolve também a possibilidade de ampliar o repertório para além do espaço escolar, de modo que a criança desenvolva condições de participar de jogos e brincadeiras em diferentes contextos de lazer, convivência e cultura.

A fruição envolve a dimensão sensível e estética das práticas corporais. Refere-se ao prazer de vivenciar e apreciar o jogo, o movimento e as manifestações corporais, reconhecendo nelas experiências significativas. Nos anos iniciais, essa dimensão se articula com o caráter lúdico do brincar e com a construção de vínculos positivos com as aulas de Educação Física.

A reflexão sobre a ação corresponde aos conhecimentos construídos quando as crianças observam, analisam e pensam sobre aquilo que fazem no jogo e nas práticas corporais. Essa dimensão se relaciona a momentos em que os alunos são

convidados a perceber desafios, compreender estratégias, identificar dificuldades e buscar soluções durante as vivências, ampliando a leitura do próprio agir corporal.

A construção de valores refere-se às aprendizagens que emergem das relações estabelecidas nas práticas corporais, especialmente no que diz respeito ao respeito às diferenças, à convivência e à superação de atitudes discriminatórias. O jogo, nesse contexto, pode favorecer experiências em que as crianças negociam regras, lidam com conflitos e constroem acordos coletivos, compreendendo o outro como parte constitutiva da prática.

A dimensão da análise está associada à compreensão conceitual das práticas corporais, envolvendo conhecimentos sobre regras, funcionamento dos jogos, classificações e elementos estruturais das modalidades. Mesmo nos anos iniciais, essa dimensão pode aparecer de forma situada, quando as crianças passam a reconhecer lógicas internas dos jogos e suas formas de organização.

A compreensão refere-se à inserção das práticas corporais em seus contextos históricos, culturais e sociais. Trata-se de reconhecer que jogos e brincadeiras carregam significados produzidos socialmente e que variam conforme os grupos e os lugares. Essa dimensão contribui para que a Educação Física seja entendida como espaço de cultura e não apenas de execução motora.

O protagonismo comunitário envolve atitudes e conhecimentos relacionados à participação das crianças em ações que ampliem o acesso às práticas corporais no cotidiano. Essa dimensão se vincula à possibilidade de reconhecer o jogo e o movimento como direitos culturais, estimulando iniciativas coletivas, autoria e envolvimento com práticas corporais dentro e fora da escola.

De modo geral, ao propor essas dimensões, a BNCC destaca que as aprendizagens da Educação Física não se restringem à execução de movimentos, mas envolvem experiências corporais atravessadas por sentidos, valores, decisões, reflexões e interações sociais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas dimensões oferecem um referencial importante para pensar a organização das aulas

a partir de propostas que articulem o brincar, o aprender e o conviver, respeitando as condições concretas de cada realidade escolar (Brasil, 2018).

### **3.3. Metodologias de ensino da Educação Física Escolar**

As práticas pedagógicas na Educação Física escolar vêm sendo objeto de reestruturação conceitual e metodológica ao longo das últimas décadas, acompanhando transformações nas concepções de corpo, movimento e aprendizagem no campo educacional. Betti (2020) observa que, historicamente, o componente esteve associado a uma lógica funcionalista e biologizante, centrada na eficiência motora, na aptidão física e no rendimento esportivo. Esse enfoque contribuiu para consolidar a presença da Educação Física nos currículos escolares, fortalecendo sua identidade como componente vinculado à promoção do movimento e da saúde.

Com o avanço das discussões pedagógicas e das contribuições das ciências humanas aplicadas à educação, diferentes interpretações passaram a problematizar a compreensão restrita da Educação Física como espaço voltado exclusivamente ao domínio técnico ou ao aprimoramento do desempenho físico. Nessa direção, o movimento pode ser compreendido também como forma de expressão, comunicação e construção de significados, permitindo que os alunos atribuam sentidos às práticas corporais vivenciadas no contexto escolar. Assim, a Educação Física pode assumir a função de organizar experiências corporais que favoreçam a participação dos estudantes e a ampliação de seus repertórios de ação e convivência.

Darido e Rangel (2011) analisam o processo de renovação curricular da Educação Física escolar no Brasil e destacam que, a partir da década de 1990, ampliaram-se as discussões sobre inclusão, diversidade e relevância pedagógica da área. Esse movimento representou um deslocamento gradual de propostas centradas no desempenho físico e na reprodução de gestos técnicos para práticas mais contextualizadas e sensíveis às realidades dos estudantes. As autoras argumentam que nas abordagens tradicionais a ênfase em padrões rígidos de movimento e na padronização das práticas corporais contribuiu para a exclusão de alunos que não se adequavam aos modelos de desempenho valorizados.

A predominância de modelos inspirados no esporte competitivo reforçou uma fragmentação do ensino, reduzindo a Educação Física a um conjunto de técnicas e habilidades motoras a serem treinadas. Nesse cenário, dimensões formativas como a criatividade, a autonomia, a comunicação e a interação social acabaram sendo menos exploradas. Com o fortalecimento de novas abordagens pedagógicas, a componente passou a incorporar perspectivas que compreendem o movimento humano como fenômeno complexo, atravessado por significados culturais, expressivos e relacionais.

Bracht (1999) destaca que a consolidação de propostas pedagógicas críticas resultou em um deslocamento do foco da performance física para o entendimento da cultura corporal como prática social. Esse movimento implicou uma ruptura com concepções mecanicistas de ensino, que tratavam o corpo apenas como instrumento de execução motora. Para o autor, a transformação envolve reconhecer o contexto sociocultural dos alunos, seus saberes prévios e sua participação ativa no processo de aprendizagem. Dessa forma, o ensino pode deixar de estar centrado apenas no domínio técnico e passar a valorizar processos de construção coletiva de significados, considerando o movimento como linguagem e expressão da experiência humana.

As metodologias contemporâneas da Educação Física têm buscado, portanto, estratégias que ampliem o olhar para além da execução técnica dos gestos motores, acompanhando a complexidade do ensino e da aprendizagem. Freire (1997) defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo um processo de construção do conhecimento que dialogue com suas vivências e favoreça a participação de todos. Essa orientação reforça o papel mediador do professor, que cria condições para que os alunos compreendam o sentido de suas ações corporais e as relacionem com a cultura e a convivência no espaço escolar.

A Educação Física escolar enfrenta, nesse contexto, o desafio de repensar suas práticas pedagógicas diante da necessidade de promover experiências mais significativas, inclusivas e conectadas às realidades dos alunos. A permanência de metodologias centradas predominantemente na reprodução de gestos esportivos pode limitar as possibilidades de aprendizagem e reduzir o potencial participativo das crianças (Albuquerque; Del-Masso, 2020). Torna-se importante diversificar as formas

de abordagem, valorizando o movimento como expressão, comunicação e construção de conhecimento.

Nesse sentido, o jogo pode ser compreendido como uma possibilidade pedagógica que integra aprendizagem, prazer, desafio e interação, favorecendo o engajamento dos estudantes e contribuindo para construções que articulam corpo, pensamento e convivência. Trata-se de uma alternativa que, quando organizada de forma intencional, pode ampliar as oportunidades de participação e de construção de sentidos nas aulas de Educação Física, especialmente nos anos iniciais.

A diversificação das práticas pedagógicas emerge, portanto, como elemento colaborador para a inclusão e para a promoção de experiências corporais significativas. Shigunov Neto (2002) destaca que a Educação Física pode favorecer múltiplas vivências corporais, estimulando a experimentação, a criatividade e a descoberta de novas formas de movimento. Ao se distanciar de modelos centrados exclusivamente na repetição técnica e em desempenhos padronizados, o ensino amplia seu alcance formativo, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e o envolvimento ativo dos estudantes.

Albuquerque e Del-Masso (2020) também ressaltam a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos alunos e dialoguem com suas experiências socioculturais. Para as autoras, o desafio contemporâneo da Educação Física está em criar ambientes de aprendizagem que promovam ludicidade, autonomia e diferentes modos de participação. Essa perspectiva contribui não apenas para o engajamento nas aulas, mas também para o desenvolvimento de competências relacionais, como respeito, cooperação e empatia.

Além disso, a organização dos conteúdos em sintonia com as características dos alunos dos anos iniciais constitui aspecto importante para o desenvolvimento das aprendizagens na Educação Física escolar. Tani et al. (2012) apontam que nessa etapa as crianças apresentam demandas específicas de crescimento motor, cognitivo e socioafetivo, sendo necessário que as propostas pedagógicas considerem essas particularidades. A experimentação oferece oportunidades para que os alunos

explorem diferentes formas de movimento, ampliando a percepção espacial, a coordenação e o ritmo de modo progressivo.

Dessa forma, a maneira como os conteúdos são apresentados e conduzidos influencia diretamente a participação e o envolvimento dos estudantes. Quando o ensino valoriza a diversidade das manifestações corporais e o trabalho coletivo, cria-se um ambiente favorável à construção de aprendizagens significativas, pautadas no diálogo e na convivência.

### **3.4. Jogo e o contexto educacional**

O jogo é uma das expressões mais antigas e recorrentes da experiência humana. Presente em diferentes tempos e culturas, ultrapassa a função de mero entretenimento e pode ser compreendido como uma prática simbólica e social por meio da qual os sujeitos interagem, constroem sentidos e participam da produção cultural. Mais do que uma atividade recreativa, o jogo constitui uma linguagem que organiza formas específicas de ação, convivência e significação.

Huizinga (2000) afirma que a cultura não apenas incorpora o jogo, mas também se constitui em relação a ele. Para o autor, o jogo é anterior às formas racionais e institucionais da sociedade, configurando-se como uma atividade livre, delimitada por regras próprias, que cria um espaço e um tempo singulares, distintos da vida cotidiana. Nesse “círculo” particular, os jogadores compartilham papéis, valores e significados que estruturam um mundo simbólico coletivo. Assim, o jogo pode ser compreendido como uma prática cultural na qual os sujeitos experimentam possibilidades de ação e de convivência que não se reduzem a finalidades utilitárias imediatas.

No campo educacional, o jogo pode ser compreendido sob diferentes óticas pedagógicas. Em uma delas, assume a condição de recurso ou estratégia didática, sendo mobilizado para favorecer a aprendizagem de outros conteúdos. Em outra, passa a ser tratado como conteúdo de ensino, isto é, como objeto de conhecimento que demanda vivência, compreensão, problematização e ampliação por parte dos

estudantes. No âmbito da Educação Física escolar, esta segunda perspectiva mostra-se especialmente relevante, pois permite reconhecer o jogo não apenas como meio de ensinar outra coisa, mas como manifestação da cultura corporal que pode ser tematizada pedagogicamente.

Essa compreensão aproxima-se das formulações de Brougère (2005), para quem o jogo não constitui uma realidade natural ou universalmente dada, mas uma produção cultural atravessada por valores, significados e formas socialmente construídas de brincar. Nessa direção, a noção de cultura lúdica, desenvolvida por Brougère (2001), contribui para compreender que as crianças aprendem a jogar e a brincar no interior de práticas sociais concretas, apropriando-se de regras, gestos, objetos, linguagens e modos de participação que circulam em seu meio cultural. Ao brincar, portanto, a criança não apenas reproduz comportamentos, mas atribui novos sentidos às experiências vividas, reinterpretando-as no interior da própria ação lúdica.

Kishimoto (2011) destaca que, quando inserido de forma intencional nas práticas pedagógicas, o jogo pode ampliar oportunidades de aprendizagem por meio da ação, da imaginação e da cooperação. Contudo, essa inserção exige reconhecer com clareza qual lugar pedagógico se atribui ao jogo. Não se trata apenas de utilizá-lo como motivação ou estratégia acessória, mas de compreender que, quando assumido como conteúdo, o jogo passa a exigir do professor escolhas relacionadas à sua lógica interna, às formas de participação, às regras, aos sentidos produzidos pelos alunos e às possibilidades de mediação no interior da experiência.

Na Educação Física escolar, essa discussão torna-se ainda mais importante porque o universo do jogo é amplo e comporta diferentes modalidades. Kishimoto (2011), ao discutir jogo, brinquedo e brincadeira no campo educacional, chama atenção para a diversidade de formas presentes na infância, como brincadeiras tradicionais, de faz de conta, de construção e de regras, o que impede reduzir a experiência lúdica a uma única classificação. Nessa mesma direção, Brougère (2001) contribui para compreender que jogo e brincadeira se inserem no âmbito da cultura lúdica, sendo apropriados socialmente pelas crianças em contextos concretos de interação. Assim, embora o recorte desta pesquisa dialogue com jogos que envolvem

relações de cooperação e oposição entre participantes, não se pretende afirmar que todo jogo se reduz à interação com adversários; trata-se, antes, de explicitar o recorte pedagógico adotado para a organização da proposta investigada.

Para o recorte desta dissertação, interessam especialmente os jogos que envolvem interação entre participantes em situações marcadas por relações de cooperação, oposição ou ambas, uma vez que essas experiências exigem leitura do espaço, interpretação de regras e tomada de decisões em função da dinâmica do jogo. É nessa direção que González e Schwengber (2012) contribuem ao propor categorias de jogos com interação entre adversários, particularmente úteis para pensar a organização pedagógica de experiências em que as crianças precisam agir, perceber, decidir e reorganizar suas ações no curso da atividade.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva da cultura corporal, conforme proposta pelo Coletivo de Autores (2009), que entende práticas corporais como jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas enquanto manifestações simbólicas e históricas que expressam valores, identidades e modos de vida. Nesse contexto, o jogo apresenta-se como uma das expressões da cultura corporal que pode ser tematizada pedagogicamente, articulando dimensões de convivência, participação e construção de sentidos no ambiente escolar.

Conforme orienta a BNCC, as Brincadeiras e jogos constituem unidade temática da Educação Física nos anos iniciais, sendo compreendidos como objeto de conhecimento que articula experiências de brincar, conviver, participar e refletir sobre práticas corporais. Quando tratado de forma intencional e sistematizada, o jogo pode contribuir para que os alunos desenvolvam a leitura das situações lúdicas e participem de processos de decisão no interior das atividades, ao mesmo tempo em que vivenciam valores como cooperação, respeito e participação coletiva (Brasil, 2018).

É nessa perspectiva que se insere o *MovLudus*. A proposta não toma o jogo apenas como recurso para o ensino de outros conteúdos, mas busca contribuir com sua organização como conteúdo da Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao sistematizar uma matriz de plurijogos com contornos educativos, o *MovLudus* procura favorecer experiências em que as crianças joguem,

compreendam, modifiquem e atribuam sentidos às práticas vividas, em diálogo com sua realidade escolar e com os processos de participação, decisão e convivência que emergem da própria dinâmica lúdica.

### **3.5. O jogo como expressão da cultura corporal na Educação Física escolar**

No contexto da Educação Física escolar, o jogo pode assumir uma dimensão socializadora e formativa, na medida em que favorece experiências de convivência, interação e aprendizagem coletiva entre as crianças. Ao possibilitar a negociação de regras, a valorização de diferentes modos de participação e a construção compartilhada de estratégias, o jogo pode configurar-se como uma prática na qual os alunos aprendem a respeitar o outro, lidar com diferenças e reconhecer o valor das experiências vividas nas relações estabelecidas durante as atividades (Dewey, 1991).

Freire (1997) compreende o jogo como uma prática atravessada por dimensões simbólicas, emocionais e sociais que extrapolam a mera execução física. Para o autor, o jogo ocorre em um tempo e espaço próprios, nos quais se articulam liberdade criativa e regras que estruturam a experiência. Nesse ambiente, o jogo pode tornar-se um espaço de experimentação social e de construção de sentidos, no qual emoções diversas fazem parte do processo de socialização e aprendizagem. O autor também ressalta o papel do educador, pois cabe a ele criar condições pedagógicas que preservem a característica lúdica do jogo, ao mesmo tempo em que favoreçam limites e acordos que sustentem a prática. Assim, o jogo pode estimular criatividade, autonomia e pertencimento, a depender das formas como é organizado e mediado no contexto escolar.

Fensterseifer (2007) afirma que, ao integrar o jogo às práticas corporais escolares de modo intencional e crítico, é possível contribuir para uma formação que reconheça o corpo como sujeito de linguagem, expressão e ação. Nessa perspectiva, o jogo não se reduz ao entretenimento, mas pode constituir-se como experiência cultural na qual a criança atribui sentidos às vivências e participa de processos de aprendizagem mediados pela corporeidade e pela imaginação.

Compreender o jogo a partir dessa ótica implica valorizá-lo como prática educativa complexa, socialmente construída e atravessada por valores, significados e intencionalidades. Enquanto expressão da cultura corporal, o jogo mobiliza não apenas habilidades motoras, mas articula participação, linguagem, afetividade, imaginação e construção simbólica, conectando experiências escolares às vivências concretas dos estudantes. Kunz (2010) reforça que as práticas corporais expressam modos de ser historicamente situados e visões de mundo que se atualizam nas experiências vividas pelas crianças.

Nesse sentido, quando tematizado no espaço escolar, o jogo pode favorecer não apenas a participação nas atividades, mas também processos de decisão, negociação e convivência entre os alunos. Ao exigir o cumprimento de regras, a alternância de papéis e a construção de acordos coletivos, mobiliza aspectos cognitivos, emocionais e sociais que ultrapassam a dimensão estritamente motora. Tais elementos reforçam a necessidade de uma mediação docente atenta, capaz de criar condições para que as experiências lúdicas não se reduzam à execução de tarefas, mas se convertam em oportunidades de participação significativa e reflexão sobre a ação.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva da cultura corporal, conforme proposta pelo Coletivo de Autores (2009), que entende práticas corporais como jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas enquanto manifestações simbólicas e históricas que expressam valores, identidades e modos de vida. Nesse contexto, o jogo se apresenta como uma das expressões da cultura corporal que pode ser tematizada pedagogicamente, articulando dimensões de convivência, participação e construção de sentidos no ambiente escolar.

Conforme orienta a BNCC, as Brincadeiras e jogos constituem unidade temática da Educação Física nos anos iniciais, sendo compreendidos como objeto de conhecimento que articula experiências de brincar, conviver, participar e refletir sobre práticas corporais. Quando tratado de forma intencional e sistematizada, o jogo pode contribuir para que os alunos desenvolvam a leitura das situações lúdicas e participem

de processos de decisão no interior das atividades, ao mesmo tempo em que vivenciam valores como cooperação, respeito e participação coletiva (Brasil, 2018).

Na realidade que fundamenta esta pesquisa, essa compreensão mostrou-se especialmente importante, uma vez que o jogo, embora presente no cotidiano das crianças, nem sempre aparecia organizado pedagogicamente nas aulas de Educação Física. Por isso, reconhecer sua potência como expressão da cultura corporal significou também buscar formas de qualificá-lo no planejamento docente, de modo a favorecer experiências mais intencionais de participação, decisão, convivência e construção de sentidos. É nessa direção que a proposta do *MovLudus* se vincula ao estudo, ao procurar sistematizar possibilidades de organização pedagógica do jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diálogo com a realidade escolar investigada.

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1. Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Municipal João Paulo II, escola pública localizada no município de Nerópolis, estado de Goiás, pertencente à rede municipal de ensino. A instituição atende prioritariamente crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em turmas que vão do 1º ao 5º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino. O espaço físico da escola conta com 11 salas de aula, pátio interno e uma quadra poliesportiva semicoberta, que serviu como principal ambiente de desenvolvimento das atividades desta investigação.

Imagem 1 – Frente da Escola



Fonte: Acervo do autor (2026).

Imagem 2 – Pátio da Escola



Fonte: Acervo do autor (2026).

A escolha da escola esteve diretamente relacionada ao contexto de atuação docente do pesquisador, bem como à possibilidade de desenvolver a sequência pedagógica *MovLudus* em uma realidade escolar concreta, com características próprias da rede pública municipal. Assim, o lócus do estudo foi compreendido como ambiente no qual as práticas corporais se organizam em diálogo com os tempos, as condições materiais e as interações cotidianas vividas pelas crianças.

A quadra da escola, local onde se realizaram as aulas, apresenta boas dimensões, piso cimentado e muretas laterais de proteção. Embora as condições estruturais fossem simples, o espaço mostrou-se adequado para a organização dos

jogos propostos, permitindo acompanhar as dinâmicas corporais e sociais que emergiram durante as aulas.

**Imagem 3 – Quadra da Escola**



Fonte: Acervo do autor (2026).

A ambiência escolar ao longo do percurso investigativo foi marcada por um clima de acolhimento e disponibilidade institucional. A direção e a coordenação pedagógica mostraram-se receptivas à realização da pesquisa, contribuindo para a organização dos espaços e para a manutenção da rotina da escola. Não ocorreram reuniões formais de planejamento coletivo nem participação direta da equipe gestora

na elaboração da proposta; ainda assim, o apoio logístico e a abertura ao diálogo foram importantes para a viabilização da investigação.

Durante o desenvolvimento das aulas, a colaboração da escola manifestou-se de forma cotidiana, sobretudo por meio da disponibilização de materiais e da organização dos espaços físicos necessários às atividades. As trocas ocorreram informalmente, em conversas no cotidiano escolar, nas quais alguns profissionais comentaram impressões gerais sobre o envolvimento das crianças nas atividades. Ainda que não tenham ocorrido momentos estruturados de avaliação coletiva ou devolutivas formais com outros professores, essas interações contribuíram para ajustes pontuais na condução das aulas, especialmente no que se refere à reorganização de grupos, à adequação de determinados espaços de realização das atividades e ao manejo do tempo pedagógico em função da dinâmica da escola. Tais ajustes não alteraram os objetivos da proposta, mas favoreceram sua realização em consonância com as condições concretas do contexto investigado. Nesse sentido, o processo da pesquisa assumiu caráter colaborativo não pela construção conjunta da proposta pedagógica, mas pela relação de parceria estabelecida com a instituição escolar, que acolheu e sustentou a realização do estudo dentro de suas condições reais de funcionamento.

Os sujeitos participantes foram os alunos do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Municipal João Paulo II. A turma era composta por 27 estudantes, sendo 12 meninas e 15 meninos, com idades entre 9 e 10 anos. Desse total, duas alunas não participaram de nenhuma das aulas por motivos pessoais e, portanto, foram consideradas ausentes no conjunto da análise.

Imagem 4 – Alunos do 4º ano



Fonte: Acervo do autor (2026).

A escolha da turma do 4º ano foi intencional e se baseou em dois critérios pedagógicos: a fase de transição cognitiva e social das crianças, que já apresentam condições de compreender e ressignificar regras, e a relevância da Educação Física

nos anos iniciais como espaço de ampliação do repertório motor e de experiências corporais significativas. A turma apresentava um perfil heterogêneo em termos de interesses, ritmos de aprendizagem e habilidades motoras, o que se refletiu nas interações observadas ao longo do processo investigativo. O grupo demonstrava energia, expressividade e envolvimento com propostas lúdicas, características que influenciaram diretamente a implementação da sequência pedagógica *MovLudus*.

As aulas ocorreram no período vespertino, às terças e quintas-feiras consecutivas, em ambiente coletivo e de livre circulação, o que possibilitou a observação direta e o registro sistemático das situações vivenciadas. Durante o processo de intervenção, busquei assegurar que todos os participantes tivessem oportunidades equitativas de participação, respeitando as singularidades de cada aluno e promovendo o diálogo como estratégia de mediação e cooperação. Nesse contexto, assumi um papel mediador ao organizar jogos com regras previamente definidas e estruturadas em etapas, de acordo com os objetivos de cada aula, realizando ajustes pontuais sempre que a dinâmica do jogo se afastava do propósito pedagógico proposto. Esses ajustes envolveram, principalmente, a reorganização de grupos, a redefinição de espaços e intervenções voltadas a evitar situações recorrentes de exclusão ou desequilíbrio excessivo na participação, de modo a preservar o envolvimento coletivo e a continuidade da experiência lúdica.

A mediação pedagógica também se concretizou na organização de momentos de diálogo no início e ao final das atividades, voltados à escuta das percepções das crianças sobre as situações vivenciadas durante o jogo. Nesses momentos, priorizei uma condução reflexiva, favorecendo que os próprios alunos analisassem as dinâmicas da atividade, identificassem dificuldades e reconhecessem possibilidades de reorganização das ações, sem a antecipação de respostas prontas. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa em educação pressupõe a presença do pesquisador como parte do processo investigativo, e não como mero observador externo. Nessa perspectiva, os alunos foram compreendidos não apenas como sujeitos observados, mas como participantes ativos da experiência pedagógica, uma vez que suas ações, decisões e interações constituíram elementos centrais para a

produção dos dados e para a análise interpretativa realizada ao longo do estudo. Assim, os participantes desta pesquisa ultrapassaram a condição de informantes, na medida em que suas vivências no jogo e suas leituras das situações lúdicas contribuíram diretamente para a compreensão dos fenômenos investigados.

#### **4.2. Planejamento e Sequência do *MovLudus***

A sequência pedagógica, intitulada *MovLudus*, foi organizada em oito aulas de cinquenta minutos cada, desenvolvidas no período vespertino ao longo de quatro semanas consecutivas, todas realizadas na quadra poliesportiva da escola. O percurso foi planejado com base em diferentes categorias de jogos com interação entre adversários, contemplando experiências de perseguição, campo e taco, rede/parede, invasão e criação coletiva, conforme sintetizado no Quadro 1. A lógica da sequência não se orientou por uma progressão linear de dificuldade, mas pela ampliação das possibilidades de participação, compreensão, reorganização das ações e autoria das crianças ao longo do processo, em diálogo com o contexto da turma e com os objetivos pedagógicos propostos.

O planejamento da sequência teve como questão orientadora a seguinte indagação: de que maneira a organização das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediadas por jogos, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão de regras, para a ampliação do repertório motor e para o aprimoramento da leitura do jogo e da tomada de decisão pelas crianças? Em consonância com essa questão, a elaboração da proposta foi orientada por dois eixos pedagógicos centrais. O primeiro consistiu na proposição de situações de jogo que, por meio de variações planejadas de regras, espaço, tempo e materiais, favorecessem a compreensão das dinâmicas da atividade e a reorganização das ações pelas crianças. O segundo voltou-se à construção de experiências lúdicas capazes de estimular a cooperação, a autonomia e a leitura das situações de jogo no contexto das aulas.

As aulas tiveram como referência as categorias de jogos com interação entre adversários propostas por González e Schwengber (2012), adaptadas às condições do contexto escolar, aos materiais disponíveis e às características do grupo participante. Cada encontro foi compreendido como parte de um processo contínuo de desenvolvimento pedagógico, e não como evento isolado. Nesse percurso, assumi o papel de mediador reflexivo, acompanhando as decisões, reações e reelaborações das crianças diante das situações de jogo, realizando ajustes pontuais quando necessário, especialmente na reorganização de grupos, na adequação de espaços e na redefinição de estratégias pedagógicas. Em consonância com Damiani (2008), a pesquisa-intervenção possibilita que o pesquisador atue com o grupo, e não sobre ele, favorecendo a emergência de sentidos compartilhados e a construção coletiva das aprendizagens.

Para explicitar a organização pedagógica da proposta, o Quadro 1 sintetiza o percurso do *MovLudus* em suas oito aulas, articulando as categorias de jogos mobilizadas e o foco de cada aula. Mais do que apresentar uma sucessão de atividades, o quadro evidencia a intencionalidade da sequência, que buscou diversificar as experiências de jogo e favorecer processos de participação, compreensão, reorganização das ações e autoria pelas crianças ao longo do percurso. O planejamento completo da sequência encontra-se apresentado no Apêndice A.

Quadro 1 – Matriz do *MovLudus*

Aula	Categoria de jogo / proposta	Foco da aula
1	Perseguição – Caçadores de Espaço	Regras básicas e ocupação do espaço
2	Campo e taco – Rebatida	Alternância de papéis e tomada de decisão
3	Rede/parede – Bola Voadora	Controle corporal e cooperação
4	Invasão – Passa e Protege	Estratégia coletiva e defesa do espaço
5	Invasão – Bola Três Fronteiras	Leitura do jogo e coordenação em grupo
6	Perseguição – Resgate Estratégico	Solidariedade e reorganização de papéis
7	Criação coletiva – Desafio dos Jogos I	Autoria e negociação de regras
8	Criação coletiva – Desafio dos Jogos II	Autoria coletiva e reflexão sobre o jogo

Elaborado pelo autor (2026).

#### 4.2.1. Produção dos dados

A produção dos dados foi concebida como um processo construído no interior das relações estabelecidas durante a intervenção. Inspirada na perspectiva de Franco (2005), compreende-se que, na pesquisa-intervenção, os dados não são coletados como elementos estáticos, mas produzidos nas experiências vividas e nas reflexões que se desenvolvem a partir da ação pedagógica. Nesse sentido, a produção dos dados não ocorreu de forma linear nem meramente descritiva, mas foi sendo construída ao longo das oito aulas, no encontro entre as ações das crianças, a intencionalidade pedagógica que orientava o planejamento e a dinâmica coletiva do grupo. Cada aula constituiu, assim, um espaço simultâneo de aprendizagem e observação, no qual emergiram desafios, descobertas e reorganizações relacionadas às práticas de jogo.

Ao longo das atividades, acompanhei as dinâmicas propostas como mediador e observador participante, realizando registros sistemáticos em diário de campo ao

final de cada encontro. Esses registros eram feitos por escrito, em caderno de campo, logo após as aulas, a partir das anotações e memórias imediatas sobre o encontro, contemplando principalmente falas consideradas significativas das crianças, situações recorrentes observadas durante os jogos e elementos que passaram a orientar a interpretação do processo vivido. Minha presença no campo não se restringiu à condução das atividades, mas envolveu também um esforço contínuo de escuta e análise das experiências expressas pelos alunos, especialmente nos momentos de diálogo ao término das aulas.

A construção de sentidos ocorreu, portanto, a partir da articulação entre aquilo que as crianças verbalizaram sobre suas experiências no jogo e o processo interpretativo desenvolvido a partir dessas vivências. As falas relacionadas ao envolvimento, às dificuldades encontradas ou às estratégias utilizadas foram consideradas indicativos importantes para compreender como as situações lúdicas estavam sendo vivenciadas. Esses elementos também influenciaram ajustes pontuais no planejamento das aulas subsequentes, como reorganização de etapas, adequação de tempos e redefinição de estratégias pedagógicas. A produção dos dados não se configurou, assim, como simples observação externa de comportamentos, mas como um processo interpretativo construído na interação entre as experiências vividas pelas crianças e as reflexões elaboradas sobre essas vivências. Conforme González Rey (2005), essa postura pressupõe uma abertura interpretativa, na qual os sentidos emergem do diálogo entre ação pedagógica e subjetividade dos sujeitos.

#### 4.2.2. Diário de campo, rodas de conversa e observação participante

A principal ferramenta de produção e sistematização das informações foi o diário de campo, preenchido ao final de cada aula. Esse registro articulou momentos de descrição e de reflexão interpretativa. Na dimensão descritiva, foram registrados os encaminhamentos das atividades, as dinâmicas dos jogos e as reações manifestadas pelos alunos diante das situações propostas. Na dimensão reflexiva, o diário possibilitou a identificação de aspectos recorrentes e funcionou como base para

a análise qualitativa desenvolvida posteriormente. Em vez de caracterizá-lo como descrição densa em sentido estrito, o diário foi assumido aqui como registro interpretativo do vivido, articulando descrição de episódios e reflexão pedagógica sobre o processo observado.

Além do diário, ao final de cada aula foram realizadas breves rodas de conversa, nas quais as crianças eram convidadas a refletir sobre as experiências vividas, expressando percepções acerca das regras, estratégias e decisões tomadas. Essas rodas, de caráter dialógico, possibilitaram acessar falas e sentidos atribuídos pelos alunos às situações de jogo, algo que nem sempre se manifestava durante a prática. As observações participantes constituíram outro eixo importante da produção dos dados. Durante as aulas, acompanhei as práticas corporais como professor e observador, registrando posteriormente, no diário de campo, gestos, interações, formas de participação e expressões coletivas observadas ao longo das atividades. Esses registros ampliaram a compreensão das relações entre corpo, espaço e decisão para além da linguagem verbal.

#### 4.2.3. Focos de observação e organização inicial dos registros

Os diários de campo não foram produzidos sem direção prévia. Sua elaboração esteve orientada por focos de observação definidos em consonância com os objetivos da pesquisa e com a intencionalidade pedagógica da sequência. Entre esses focos, destacaram-se: organização e aprendizagens corporais e sociais; variações de regras, espaço e tempo e seus efeitos na tomada de decisão; construção e negociação de regras; autonomia, cooperação e leitura do jogo; e o jogo como eixo metodológico. Esses elementos funcionaram como referências para o olhar do pesquisador no momento da produção dos registros, ainda que os significados atribuídos às situações tenham sido refinados ao longo do contato contínuo com o campo.

Após a produção dos registros, o material foi organizado inicialmente a partir de dois movimentos complementares. O primeiro correspondeu aos focos de

observação que orientaram a escrita dos diários de campo, definidos em consonância com os objetivos da pesquisa e com a intencionalidade pedagógica da sequência. O segundo consistiu em uma organização inicial dos registros, construída a partir do contato contínuo com o material empírico e voltada a favorecer uma leitura mais sistemática das recorrências observadas nas aulas. O Quadro 2 sintetiza esses dois movimentos, articulando os focos de observação presentes nos diários e os eixos utilizados para a organização preliminar do corpus.

Como se observa no Quadro 2, os focos de observação não devem ser confundidos com as categorias finais de análise. Eles funcionaram como referências para a produção dos registros e para a aproximação inicial com o material empírico. Já os eixos de organização inicial cumpriram a função de ordenar o corpus e favorecer a identificação de recorrências, tensões e aproximações temáticas, sem esgotar o percurso analítico posteriormente desenvolvido.

**Quadro 2 – Focos de observação e organização inicial dos registros**

<b>Etapa</b>	<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
Focos de observação dos diários	Organização e aprendizagens corporais e sociais	Observação das formas de participação, das ações corporais mobilizadas e das relações sociais construídas nas aulas.
Focos de observação dos diários	Variações de regras, espaço e tempo e seus efeitos na tomada de decisão	Acompanhamento das alterações propostas nas atividades e de seus efeitos sobre as escolhas realizadas pelas crianças.
Focos de observação dos diários	Construção e negociação de regras	Registro de situações em que os alunos retomaram, questionaram, ajustaram ou renegociaram regras para sustentar o jogo.
Focos de observação dos diários	Autonomia, cooperação e leitura do jogo	Observação de indícios de organização coletiva, apoio entre colegas e compreensão do

<b>Etapa</b>	<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
		funcionamento das situações lúdicas.
Focos de observação dos diários	Jogo como eixo metodológico	Análise de como o jogo estruturou a proposta pedagógica e favoreceu experiências de aprendizagem, participação e reflexão.
Organização inicial dos registros	Eixo motor-tático	Ações corporais, deslocamentos, adaptações às variações dos jogos e relações com a compreensão do funcionamento das atividades.
Organização inicial dos registros	Eixo relacional-estratégico	Interações coletivas, cooperação, negociação, divisão de funções e organização entre os participantes.
Organização inicial dos registros	Eixo reflexivo-decisional	Falas, interpretações, argumentações e decisões relativas às regras, aos problemas do jogo e às possibilidades de reorganização das ações.

Elaborado pelo autor (2026).

#### 4.2.4. Percurso analítico

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, coerente com o caráter processual da pesquisa-intervenção. Inspirado em Bogdan e Biklen (1994), compreendi que a análise não se configura apenas como uma etapa posterior à produção dos dados, mas como um movimento contínuo que se inicia no próprio contexto da observação e do registro. Cada episódio vivido em aula, gestos, falas, reorganizações do jogo, dúvidas, conflitos e acordos, foi considerado como fragmento de sentido revelador de modos de agir, compreender e participar das práticas corporais no interior do grupo.

O percurso analítico foi desenvolvido em três momentos interdependentes. O primeiro consistiu na organização do corpus empírico e na leitura flutuante de todo o material registrado nos diários de campo, buscando identificar recorrências, tensões e aspectos relevantes nas práticas observadas. O segundo correspondeu à fragmentação e à codificação dos registros, tomando como referência unidades de sentido extraídas das descrições das aulas, das situações de jogo e das intervenções pedagógicas realizadas. Os trechos selecionados foram agrupados a partir de aproximações temáticas, considerando especialmente episódios em que o jogo era interrompido, reorganizado ou reinterpretado pelas próprias crianças, bem como situações em que surgiam decisões, negociações e ajustes coletivos. O terceiro momento correspondeu à etapa interpretativa propriamente dita, em que os episódios foram revisitados de forma sistemática, considerando o contexto de cada aula, a intencionalidade educativa presente nas propostas e as relações estabelecidas entre regras, decisões e convivência no interior dos jogos.

Considerando a forma como os diários foram produzidos e os focos de observação que orientaram sua elaboração, não se afirma aqui que as categorias de análise tenham emergido de modo totalmente livre e desvinculado de referenciais prévios. Mais precisamente, a análise foi orientada por focos temáticos já presentes na produção dos registros, mas refinada interpretativamente a partir da leitura do material empírico. Desse processo resultaram três categorias de análise articuladas ao capítulo de resultados: compreensão do jogo e construção de decisões nas situações lúdicas; organização coletiva, cooperação e negociação no jogo; e autoria, criação e produção de sentidos no jogo. O Quadro 3 apresenta a sistematização dessas categorias, explicitando seu foco interpretativo, os indicadores empíricos recorrentes e os principais autores mobilizados no diálogo analítico.

**Quadro 3 – Categorias de análise**

<b>Categoria de análise</b>	<b>Foco interpretativo</b>	<b>Indicadores empíricos recorrentes</b>	<b>Autores de diálogo</b>
Compreensão do jogo e construção de decisões nas situações lúdicas	Leitura do funcionamento do jogo, compreensão das regras, percepção do espaço e tomada de decisões situadas.	Retomada e compreensão de regras; reorganização de ações; escolha do momento de agir; atenção ao espaço; ajuste das condutas à dinâmica do jogo.	González e Schwengber (2012); Kunz (2010)
Organização coletiva, cooperação e negociação no jogo	Sustentação do jogo como prática compartilhada por meio de acordos, divisão de responsabilidades e organização coletiva das ações.	Ajuda mútua; escuta entre colegas; negociação de regras; resolução de conflitos; construção de acordos; apoio e articulação entre participantes.	Freire (1997); Dewey (1991); Coletivo de Autores (2009)
Autoria, criação e produção de sentidos no jogo	Reelaboração das experiências lúdicas, criação de regras e produção de novos sentidos para o jogar no contexto das aulas.	Proposição de variações; <i>criação de jogos</i> ; revisão de regras; invenção de desafios; atribuição de significado às práticas vividas; participação autoral.	Brougère (2001); Kishimoto (2011); Freire (1997)

Elaborado pelo autor (2026).

Essas categorias não devem ser compreendidas como compartimentos rígidos ou totalmente dissociados entre si. Em diversos momentos da experiência, compreensão do jogo, organização coletiva e autoria apareceram de forma articulada. Ainda assim, sua distinção analítica mostrou-se necessária para explicitar, com maior

rigor, os núcleos de sentido predominantes em cada conjunto de episódios examinados no capítulo de resultados.

A interpretação dessas categorias foi articulada ao referencial teórico mobilizado no estudo, especialmente às contribuições de Kunz (2010) e González e Schwengber (2012) sobre a compreensão crítica do jogo, bem como às formulações de João Batista Freire (1997) acerca do diálogo, da participação e da construção de experiências significativas no contexto da Educação Física escolar. Esse diálogo teórico permitiu compreender que o jogo, na sequência *MovLudus*, configurou-se como espaço de experiência no qual as crianças participaram de situações que envolveram ação corporal, tomada de decisão, reorganização coletiva e produção de sentidos. Assim, a análise não buscou validar hipóteses ou estabelecer generalizações, mas compreender processos vividos no contexto específico investigado: como as crianças interpretavam o jogo, como negociavam regras, como se organizavam coletivamente e como produziam formas de participação ao longo das aulas.

### **4.3. Aspectos éticos**

A condução desta pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG) e cadastrado na Plataforma Brasil sob o nº 87570425.5.0000.5083, com parecer nº 7.540.386 (Anexo 1), assegurando o atendimento às exigências legais referentes à proteção e ao respeito aos participantes.

O trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Municipal João Paulo II buscou respeitar o ritmo, as singularidades e as formas de participação das crianças, valorizando o diálogo como princípio orientador da ação educativa ao longo da intervenção.

Inspirando-me em Freire (1997), compreendi que a ética da pesquisa em educação se sustenta na coerência entre o que se propõe, o que se realiza e o modo como os sujeitos são considerados no processo. Por isso, as decisões metodológicas e as mediações realizadas durante as aulas foram conduzidas com atenção ao contexto escolar investigado, ao cuidado com as relações estabelecidas e ao compromisso de garantir um ambiente de respeito e escuta durante as experiências vivenciadas.

## 5. ANÁLISE PEDAGÓGICA E INTERPRETATIVA DA SEQUÊNCIA *MOVLUDUS*

### 5.1. A sequência *MovLudus*

A sequência *MovLudus* foi concebida com o propósito de explorar e analisar possibilidades pedagógicas do jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando prática, reflexão e interpretação a partir da realidade concreta das aulas. Sua organização partiu do entendimento de que o jogo, quando tematizado de forma intencional na Educação Física escolar, pode favorecer experiências de participação, decisão, cooperação, negociação e criação, sem se reduzir à aplicação de atividades isoladas ou à repetição de gestos descontextualizados.

Mais do que reunir jogos em sucessão, a proposta foi estruturada de modo que cada encontro representasse uma etapa de um percurso pedagógico mais amplo, no qual movimento, ludicidade e diálogo se articulassem para favorecer aprendizagens significativas. Nessa direção, o *MovLudus* não se restringe à aplicação de jogos, mas busca compreender de que maneira essas práticas podem constituir-se como espaços de produção de conhecimento e formação dos sujeitos no contexto escolar.

Reconhecer a multiplicidade das formas de jogar na escola implica compreender o alcance educativo do jogo e suas contribuições para o ensino e a convivência. Quando incorporado de maneira planejada à Educação Física, o jogo pode favorecer a socialização, estimular a cooperação e ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio do movimento. Nessa perspectiva, o planejamento partiu da compreensão de que o jogo constitui prática social, simbólica e educativa, capaz de favorecer experiências de interação, negociação e construção de sentidos nas práticas corporais.

Em diálogo com abordagens críticas da Educação Física, a proposta buscou tensionar formas de ensino tradicionalmente centradas na execução técnica ou na reprodução de modelos esportivos, deslocando o foco para a compreensão do funcionamento do jogo e para as aprendizagens produzidas nas interações entre os alunos. Assim, a sequência foi organizada para favorecer situações em que as crianças não apenas jogassem, mas também lessem o jogo, tomassem decisões, negociassem regras e reorganizassem suas ações em diálogo com os colegas.

Desse modo, a sequência *MovLudus* configurou-se como um espaço de experimentação e reflexão sobre o jogo, no qual o erro, a tentativa e o diálogo integraram o processo de aprendizagem. Nessa concepção, o jogo ultrapassou a função de instrumento pedagógico, constituindo-se como expressão dos modos de pensar, sentir e agir das crianças, em consonância com Brougère (2001), ao compreender o brincar como prática cultural e forma de produção de sentidos.

A intencionalidade pedagógica da proposta buscou possibilitar que os alunos aprendessem não apenas a jogar, mas também a compreender o significado do jogar, desenvolvendo leitura das situações lúdicas, autonomia, cooperação e respeito às regras construídas coletivamente. Esses princípios orientaram o conjunto da sequência e constituem a base para a análise que se segue, na qual cada aula será examinada em sua especificidade e nas aprendizagens emergentes.

## **5.2. Organização da sequência**

A organização da sequência *MovLudus* tomou como referência a classificação dos jogos com interação entre adversários proposta por González e Schwengber (2012), segundo a qual o critério classificatório está vinculado ao objetivo tático da ação, isto é, ao que os participantes precisam fazer, individual ou coletivamente, para alcançar a meta do jogo. Com base nessa perspectiva, foram mobilizadas, ao longo da proposta, cinco categorias de jogos: perseguição, campo e taco, rede/parede, invasão e criação coletiva.

As categorias contempladas na sequência foram: jogos de perseguição (*Caçadores de Espaço* e *Resgate Estratégico*), nos quais o objetivo tático é capturar ou evitar ser capturado; jogos de campo e taco (*Rebatida*), cujo princípio tático é rebater e deslocar-se entre zonas para pontuar; jogos com rede divisória ou parede de rebote (*Bola Voadora*), centrados na devolução do objeto de jogo e na exploração do espaço adversário; jogos de invasão (*Passa e Protege* e *Bola Três Fronteiras*), nos quais uma equipe busca penetrar no território oponente para marcar pontos ou defender uma meta; e jogos de criação coletiva (*Desafio dos Jogos I* e *Desafio dos Jogos II*), que emergem da autoria dos alunos e expressam síntese das aprendizagens anteriores.

A escolha dessas categorias, e não de outras, esteve relacionada aos objetivos da pesquisa e à possibilidade de organizar experiências de jogo que colocassem as crianças diante de diferentes formas de relação com o espaço, com as regras, com os colegas e com os adversários. Ao transitar por jogos que exigiam perseguir, rebater, devolver, invadir, proteger e criar, buscou-se ampliar o repertório de experiências lúdicas das crianças e favorecer a compreensão de distintas lógicas de ação presentes nas práticas corporais com interação entre participantes.

Nesse sentido, a sequência não foi organizada para conduzir a um domínio técnico de um tipo específico de jogo, mas para diversificar experiências pedagógicas e ampliar possibilidades de participação, decisão e leitura do jogo. O foco não esteve na especialização precoce nem na apropriação formal de modalidades esportivas, mas na criação de condições para que as crianças vivenciassem diferentes problemas do jogo e aprendessem a agir em contextos variados de cooperação, oposição e criação.

O percurso da sequência não ocorreu de forma aleatória. Sua organização procurou respeitar um movimento que partisse do reconhecimento inicial das regras e do espaço para a ampliação progressiva das exigências de cooperação, oposição, tomada de decisão e autoria. Os jogos de perseguição inauguraram a proposta por permitirem rápida inserção dos alunos em dinâmicas marcadas por deslocamento, atenção e ocupação do espaço. Em seguida, a aula de campo e taco introduziu a

alternância de papéis e a necessidade de articular ação motora e decisão. O jogo de rede/parede ampliou as exigências de cooperação e controle corporal, enquanto os jogos de invasão passaram a demandar leitura mais apurada do espaço coletivo, defesa, ataque e organização entre companheiros. Por fim, as aulas de criação coletiva deslocaram o foco da participação em situações propostas para a autoria e a reelaboração das próprias práticas, permitindo que as crianças sintetizassem e reinventassem experiências anteriormente vividas.

Assim, a organização da sequência buscou criar um encadeamento pedagógico que articulasse diferentes formas de interação, oposição, cooperação e criação, de modo que os alunos fossem convidados a reconhecer variados modos de agir, decidir e participar no jogo. Conforme Kunz (2010), uma Educação Física de orientação crítica deve oportunizar situações em que o aluno não apenas se movimenta, mas compreenda o sentido e a intencionalidade de sua ação. Nessa direção, a sequência *MovLudus* foi planejada para favorecer a reflexão sobre o próprio ato de jogar, estimulando as crianças a tomar decisões, resolver problemas, negociar regras e produzir novas formas de participação no contexto das aulas.

Ao longo desse percurso, exerci o papel de mediador das situações de jogo, instigando a reflexão sobre as decisões tomadas, incentivando a escuta entre os colegas e propondo reorganizações sempre que necessário. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de João Batista Freire (1997) sobre o processo educativo como espaço de construção do conhecimento por meio do diálogo, da participação e da experiência vivida pelos sujeitos. Desse modo, a sequência *MovLudus* foi estruturada não apenas como encadeamento de aulas, mas como proposta pedagógica comprometida com a construção de experiências significativas de jogo na Educação Física escolar.

### **5.3. Aula 1 – Caçadores de Espaço**

O primeiro encontro da sequência *MovLudus* foi estruturado a partir do jogo *Caçadores de Espaço*, cuja escolha se justifica pela possibilidade de mobilizar nas

crianças o prazer de brincar e, ao mesmo tempo, os princípios táticos fundamentais dos jogos de perseguição. Mais do que correr e fugir, a aula buscou provocar nos alunos a reflexão sobre como o jogo se organiza, por que as regras se tornam necessárias e de que maneira o grupo constrói condições para mantê-lo em funcionamento.

Figura 1 – Aula 1



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

No início da aula, os estudantes do 4º ano demonstraram entusiasmo diante da proposta. A organização do espaço da quadra favoreceu o envolvimento corporal e a participação espontânea nas atividades. O jogo começou com regras simples: alguns alunos eram “caçadores” e os demais “fugitivos”, sendo o toque o critério de troca de papéis. Essa simplicidade inicial, contudo, foi intencional, pois o objetivo era permitir que as crianças descobrissem o jogo por meio da experiência.

Nos primeiros minutos, o grupo apresentou certa desorganização, especialmente quanto ao respeito aos limites e à compreensão dos papéis. Esse momento de aparente caos foi fundamental, pois revelou a necessidade de compreender o jogo como uma construção coletiva e não apenas uma sequência de ações motoras. Fiz uma parada, propondo pausas para reflexão e diálogo. Perguntas como “*O que acontece se todos quiserem ser fugitivos?*” ou “*O jogo continua sendo justo se alguns não respeitam as zonas de segurança?*” estimularam as crianças a repensarem as próprias condutas e a renegociar as regras.

A partir dessas discussões, os alunos compreenderam que as regras não funcionam como uma limitação, mas como a própria condição que dá sentido e viabilidade ao jogo. Essa compreensão dialoga com González e Schwengber (2012), para quem, nos jogos de perseguição, o objetivo central é capturar ou evitar ser capturado, sendo que cada variante define, por meio de toques, deslocamentos e acordos coletivos, quem está “*pego*” ou “*livre*”. Assim, o jogo se configura como um campo de relações, no qual cada ação depende do outro e das convenções socialmente estabelecidas.

À medida que as rodadas avançaram, os alunos começaram a criar espontaneamente estruturas de organização, como zonas de segurança, pontos de resgate e estratégias de distração dos caçadores. Esses elementos, surgidos de forma autônoma, indicaram a emergência de comportamentos cooperativos dentro de uma lógica de oposição, um dos princípios centrais dos jogos com interação entre adversários (González; Schwengber, 2012). Ao negociar as mudanças nas regras, as crianças perceberam que a justiça no jogo é construída coletivamente e que o equilíbrio entre desafio e proteção resulta das decisões tomadas em grupo.

Nessa perspectiva, meu papel consistiu em atuar como mediador do diálogo e da escuta, promovendo questionamentos que levaram as crianças à construção de significados próprios. Essa postura docente aproxima-se da concepção defendida por Freire (1997), segundo a qual o processo educativo se constrói no diálogo e na participação ativa dos sujeitos, criando condições para que o conhecimento seja

produzido a partir da experiência vivida. O espaço do jogo, assim, transformou-se em espaço de pensamento, linguagem e convivência.

Do ponto de vista motor, a aula contribuiu para o desenvolvimento da coordenação, percepção espacial e velocidade de reação. Contudo, o aspecto mais relevante foi a transição da ação espontânea para uma ação progressivamente mais consciente, momento em que as crianças passaram a compreender melhor o sentido de seus gestos, decisões e movimentos no contexto do jogo. Essa dimensão dialoga com a perspectiva de Kunz (2010), ao defender que as práticas corporais podem favorecer experiências de compreensão e significação do movimento.

Durante a roda de conversa que encerrou a aula, as falas das crianças evidenciaram esse processo de aprendizagem: algumas disseram que “*foi divertido correr e se esconder*”, outras destacaram “*salvar os amigos*” ou “*inventar lugares novos para fugir*”. Ainda que de forma intuitiva, esses comentários revelam que o prazer de jogar passou a se associar também à compreensão das relações e das decisões estabelecidas no jogo, e não apenas à ideia de vencer.

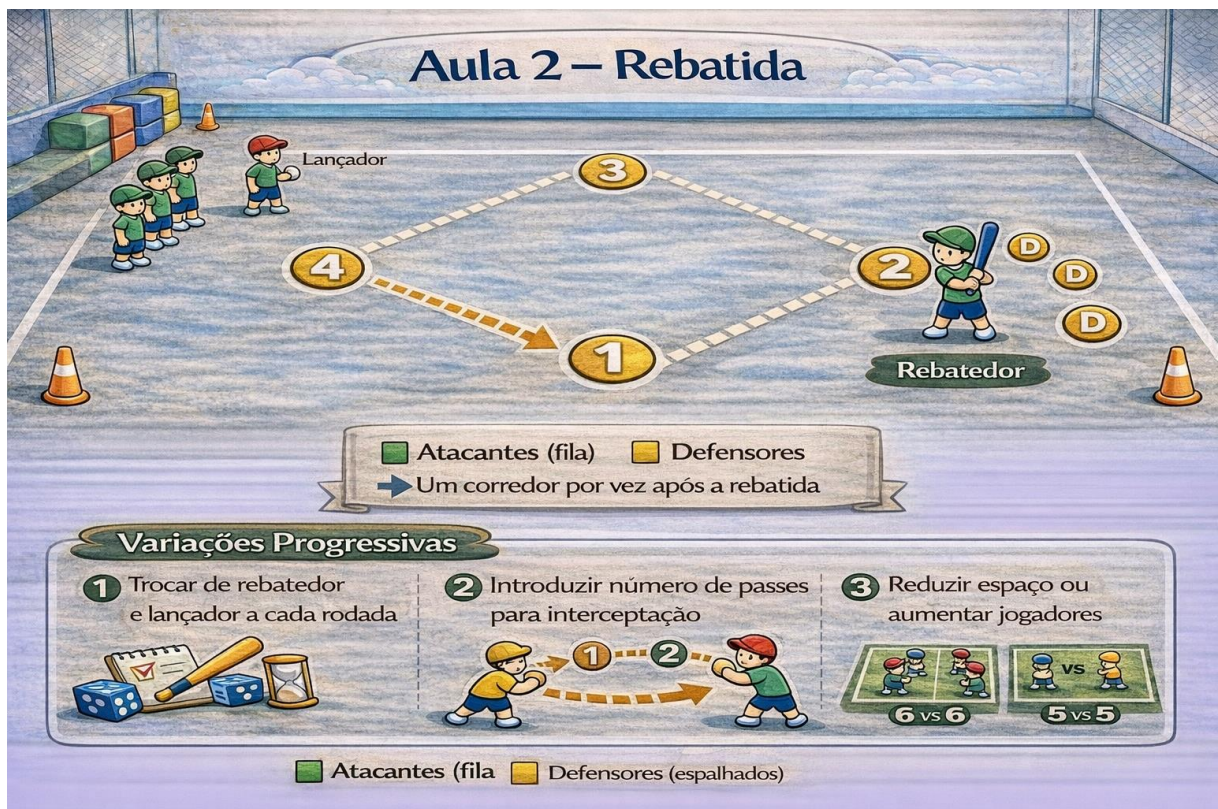
A aula inaugural da sequência *MovLudus* assumiu, portanto, a função de introduzir o jogo como uma experiência social e reflexiva, em que o ato de brincar se transforma em modo de compreender o outro, conviver e atribuir sentido ao próprio agir. Ao final do encontro, observou-se que o grupo começava a reconhecer o jogo não apenas como prática corporal, mas como espaço de diálogo e de construção coletiva de significados, evidenciando a relevância educativa da ludicidade no contexto das aulas de Educação Física (Brougère, 2001).

#### **5.4. Aula 2 – Rebatida**

A segunda aula da sequência *MovLudus* deu continuidade ao processo de construção do estado de jogo, introduzindo um novo aspecto pedagógico: o uso de objetos mediadores e a alternância de papéis entre ataque e defesa. O jogo Rebatida foi desenvolvido como uma adaptação dos jogos de campo e taco, conforme a classificação proposta por González e Schwengber (2012), na qual o objetivo tático

consiste em rebater um objeto o mais distante possível, deslocar-se entre zonas determinadas e somar pontos, enquanto a equipe adversária busca interceptar a jogada.

Figura 2 – Aula 2



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

A escolha dessa categoria não teve como finalidade a reprodução de práticas esportivas, mas a criação de situações de aprendizagem que envolvessem observação, coordenação da ação, leitura da trajetória da bola e tomada de decisão em contextos de incerteza. A introdução da bola como elemento novo até então trouxe novos desafios às crianças, como controlar a força e a direção da rebatida, prever o

deslocamento do objeto e decidir o momento mais adequado para correr entre as zonas demarcadas.

Participaram dessa aula os 25 estudantes presentes no dia, considerando-se a ausência das duas alunas que não participaram de nenhuma das aulas da pesquisa. A turma foi organizada em grupos que se revezavam entre as funções de rebater, correr entre as zonas e defender/interceptar a jogada, de modo que todos os participantes pudessem vivenciar a alternância de papéis prevista para a atividade. Como se tratava de uma aula de 50 minutos e de uma dinâmica que exigia explicação, experimentação e variação de regras, não se buscou garantir um número idêntico e rigidamente contabilizado de rebatidas para cada criança, mas sim assegurar a circulação dos estudantes pelos diferentes papéis do jogo ao longo da aula.

No início do encontro, observou-se entusiasmo semelhante ao da aula anterior, acompanhado de curiosidade e certa insegurança diante do novo material apresentado. Antes de iniciar a atividade, propus uma problematização inicial: *“O que muda no jogo quando entra um objeto que precisa ser controlado?”*. A pergunta buscou deslocar a atenção da simples execução para a antecipação das dificuldades e possibilidades do jogo, convidando as crianças a pensar o movimento antes de realizá-lo.

Durante as primeiras rodadas, surgiram erros frequentes, como rebatidas sem direção, corridas precipitadas e disputas pela posse da bola. Esses momentos foram tratados como oportunidades pedagógicas, e não como falhas a serem simplesmente corrigidas. Realizei pausas pontuais com perguntas voltadas à autorregulação do grupo, como: *“Como podemos organizar a vez de cada um para que todos participem?”* e *“O que é mais importante: bater forte ou escolher bem a direção?”*. Por meio dessas intervenções, busquei favorecer a compreensão do jogo e a construção coletiva de estratégias mais adequadas à dinâmica proposta.

Ao longo da aula, foi possível observar mudanças na forma como os alunos se relacionavam com a atividade. Inicialmente, predominavam ações impulsivas, com pouca atenção à direção da bola e à alternância entre rebater e correr. Com a continuidade do jogo e as mediações realizadas, as crianças passaram a demonstrar

maior cuidado na escolha do momento de rebater, mais atenção ao espaço disponível e melhor compreensão da necessidade de respeitar a vez dos colegas. Nesse sentido, o avanço observado não foi medido por parâmetros técnicos ou quantitativos, mas pela maior adequação das ações às exigências do próprio jogo, especialmente no controle da força empregada, na percepção do espaço e no tempo de reação diante das situações criadas pela atividade.

A roda de conversa ao final do encontro evidenciou aspectos importantes desse processo. As crianças comentaram as dificuldades em controlar a bola e em decidir o melhor momento para correr, ao mesmo tempo em que reconheceram a importância de observar a jogada antes de agir. As perguntas propostas no encerramento sobre a forma de rebatida mais eficiente e sobre os efeitos das variações de regras contribuíram para que os alunos relacionassem sua ação corporal às consequências produzidas no jogo.

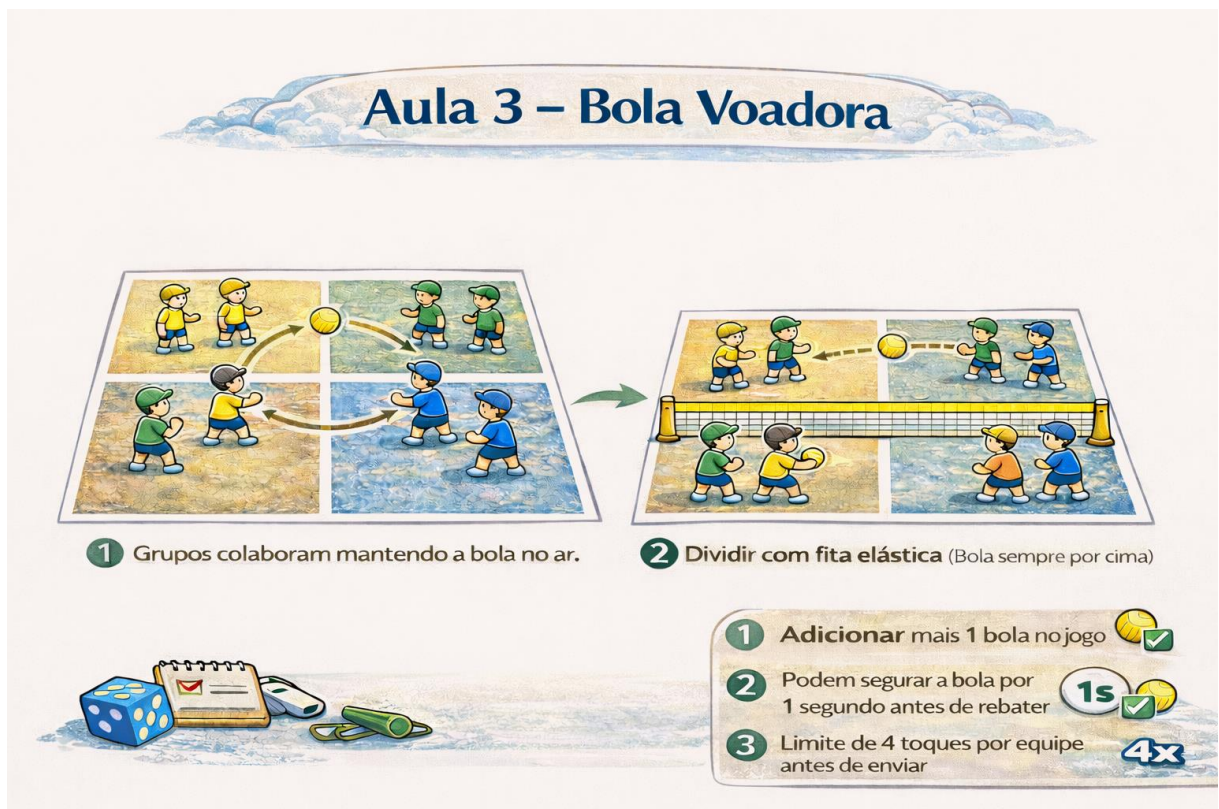
A aula Rebatida mostrou, assim, que a inserção de um novo objeto de jogo e a alternância entre ataque e defesa ampliaram as exigências de leitura da situação, de coordenação das ações e de tomada de decisão. Mais do que executar rebatidas, os alunos foram convidados a compreender o sentido de suas escolhas no interior da atividade, articulando movimento, atenção ao espaço, respeito às regras e participação coletiva. Nesse contexto, a aula contribuiu para o avanço da compreensão do jogo como experiência que exige não apenas ação motora, mas também observação, antecipação e reorganização contínua das próprias condutas.

### **5.5. Aula 3 – Bola Voadora**

A terceira aula da sequência *MovLudus* introduziu um novo arranjo de jogo, vinculado à categoria rede/parede, com a proposta Bola Voadora. Nessa categoria, conforme González e Schwengber (2012), o princípio tático central está na devolução do objeto de jogo ao campo adversário, buscando dificultar sua continuidade de controle pelo outro grupo. No contexto da aula, essa lógica foi trabalhada por meio de uma situação em que os alunos precisavam receber, controlar e devolver a bola,

articulando atenção ao espaço, cooperação entre colegas e tomada de decisão em tempo reduzido.

Figura 3 – Aula 3



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

No contexto da sequência, essa aula marcou uma transição relevante: os alunos passaram das experiências de perseguição e reação, típicas dos jogos de contato direto, para uma forma de interação mediada pelo objeto de jogo, na qual a bola se torna o elo entre as ações dos jogadores. O foco deslocou-se da captura para a antecipação e leitura da trajetória, o que ampliou as exigências cognitivas e motoras

envolvidas no processo, favorecendo o desenvolvimento da tomada de decisão e do raciocínio tático.

O espaço foi delimitado com giz, discos e, posteriormente, com fita elástica, criando zonas opostas, uma solução simples e eficaz diante da ausência de rede. A regra básica determinava que a bola deveria ser lançada por cima da linha divisória, de modo que o grupo adversário a recepcionasse sem deixá-la tocar o chão. Cada vez que a bola fosse lançada para fora ou tocasse o solo dentro do espaço adversário, gerava pontos para os outros grupos. Essa estrutura simples permitiu que os alunos se apropriassem da dinâmica do jogo antes da introdução de variações.

Nos minutos iniciais, a aula foi marcada por movimentos desordenados e reações impulsivas. Muitos alunos tentavam devolver a bola rapidamente, sem observar a posição dos colegas, o que resultava em interrupções constantes. Essa fase inicial de confusão revelou o que Kunz (2010) denomina fase de experimentação caótica, momento em que o aluno testa hipóteses corporais e descobre, por meio do erro, as leis internas do jogo.

Minhas interrupções ocorrem por meio de perguntas que instigavam a observação e o raciocínio: *“O que acontece quando todos correm para a bola?”* e *“Como podemos nos organizar para que ela não caia?”*. Essas provocações levaram os grupos a compreenderem a importância da comunicação e da coordenação coletiva. Gradualmente, as crianças começaram a dividir tarefas de forma espontânea: alguns se responsabilizavam por determinados setores, outros pela devolução da bola e outros ainda pelo reposicionamento do jogo. Essa organização emergente evidencia a auto estruturação coletiva, processo valorizado por González e Schwengber (2012) como parte da compreensão da lógica interna dos jogos.

À medida que a aula avançava, o grupo passou a discutir estratégias de trajetória e posicionamento. Alguns alunos perceberam que lançar a bola em áreas vazias do campo adversário aumentava as chances de sucesso, demonstrando uma leitura tática espontânea do espaço de jogo. Esse comportamento marca o início daquilo que Kunz (2010) define como compreensão significativa do movimento,

quando a ação corporal deixa de ser mera repetição e passa a se constituir como resposta consciente às demandas situacionais.

Um aspecto relevante dessa aula foi a necessidade de regular a força. Muitos alunos, entusiasmados, rebatiam a bola com intensidade excessiva, o que comprometia a continuidade do jogo. Aproveitei esses momentos para discutir a importância do controle da ação, destacando que a eficácia nem sempre está na força, mas na adequação entre gesto e objetivo.

Essa discussão dialoga com a perspectiva apresentada por Freire (1997), ao compreender que as experiências corporais vividas no jogo podem favorecer processos de reflexão e aprendizagem. O jogo, nesse sentido, passou a configurar-se como espaço de experimentação e compreensão das próprias ações, no qual os alunos aprendiam tanto pela experiência corporal quanto pelas conversas realizadas ao longo da atividade.

Do ponto de vista social, observou-se ampliação da escuta e do respeito aos turnos de ação. Nos jogos anteriores, a dinâmica era simultânea e reativa; agora, exigia-se espera, observação e sincronização coletiva. Essa mudança de ritmo contribuiu para o desenvolvimento da paciência e da cooperação, aspectos que ultrapassam o domínio motor e se inscrevem na dimensão ética e relacional do jogo.

Ao final da aula, realizou-se uma roda de conversa em que os alunos foram convidados a refletir sobre as diferenças entre *Bola Voadora* e os jogos anteriores. As respostas indicaram avanços conceituais: alguns disseram que “*nesse jogo a gente precisa pensar antes de jogar a bola*”, outros perceberam que “*dá para enganar o outro lado*”. Essas falas revelam a construção de uma inteligência tática emergente, em que as crianças começam a compreender o jogo como um sistema de decisões interdependentes.

A experiência da variante do jogo *Bola Voadora* consolidou o caráter reflexivo da sequência *MovLudus*. O brincar manteve-se presente, mas agora mediado pela necessidade de planejar, comunicar e ajustar ações coletivas. O professor, ao valorizar o diálogo e o erro como parte do processo, reafirmou uma prática pedagógica

alinhada à Educação Física crítica, em que o jogo é compreendido como linguagem de produção de sentido e convivência.

#### **5.6. Aula 4 – Passa e Protege**

A quarta aula representou uma etapa de transição no percurso pedagógico, marcada pela passagem de uma lógica de oposição mais direta, predominante nos jogos anteriores, para situações em que a compreensão coletiva das ações e a ocupação do espaço passaram a ganhar maior destaque. O jogo *Passa e Protege* foi planejado como uma adaptação dos jogos de invasão, categoria em que, conforme González e Schwengber (2012), o objetivo tático consiste em ocupar o território adversário para marcar pontos, protegendo simultaneamente a própria meta. Essa dinâmica mobiliza articulações entre pensamento estratégico, comunicação e cooperação, uma vez que as decisões tomadas por cada criança interferem na organização e no funcionamento do jogo em grupo.

**Figura 4 – Aula 4**



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

A turma participou com entusiasmo da atividade. O espaço foi dividido em duas metades, e cada equipe tinha uma zona de pontuação identificada por cones. O objetivo era trocar passes entre os colegas e proteger um objeto simbólico (“zona de pontuação”) do ataque adversário, impedindo de fazer o ponto. A regra inicial era simples, mas, à medida que o jogo se desenrolava, emergiram desafios de coordenação e entendimento. Muitas crianças, por exemplo, concentravam-se em correr com a bola, esquecendo-se da importância de passar; outros permaneciam parados na defesa, sem compreender a lógica de ocupação do espaço.

Essas dificuldades se tornaram oportunidades. Eu fiz algumas pausas com perguntas abertas “O que acontece quando só um tenta atacar?”, “Como podemos ajudar nossa equipe para proteger nossa meta?”, “É mais fácil tentar atacar equipe adversária com mais ou menos pessoas”, levando o grupo a refletir sobre a

interdependência das ações. Aos poucos, as crianças começaram a perceber que o jogo dependia da colaboração e do diálogo, e não da velocidade ou da força individual.

A partir das provocações, surgiram novas formas de organização coletiva. Alguns assumiram espontaneamente o papel de coordenadores das ações, enquanto outros passaram a se deslocar de modo estratégico para criar linhas de passe e manter a bola em movimento. A comunicação verbal e gestual intensificou-se: os estudantes chamavam os colegas, combinavam jogadas e ajustavam estratégias. Essa transformação melhorou o desenvolvimento daquilo que Kunz (2010) denomina compreensão significativa do movimento, momento em que o jogador age com intencionalidade, compreendendo o sentido e o propósito de cada gesto.

Do ponto de vista tático, o jogo de invasão representou um avanço em relação aos anteriores, pois envolveu ações simultâneas de ataque e defesa. Cada grupo precisou equilibrar o desejo de conquistar o espaço adversário com a responsabilidade de proteger seu próprio território, o que demandou tomadas de decisão rápidas e contextualizadas.

Conforme González e Schwengber (2012), a riqueza desse tipo de jogo está na dupla tarefa de invadir e proteger, que desafia a criança a interpretar o movimento do adversário e a adaptar-se continuamente às transformações do jogo. Essa capacidade de alternar papéis entre atacar, defender, recuar e avançar foi sendo aprimorada ao longo das rodadas, revelando uma progressiva compreensão da lógica coletiva do jogo.

A cada pausa para reorganização, conduzi pequenos diálogos para sistematizar as aprendizagens emergentes. Em uma dessas pausas, eu perguntei: “*O que precisamos fazer para que o jogo continue justo?*”. As crianças responderam: “*passar mais rápido*”, “*não correr com a bola*”, “*deixar o outro jogar também*”, “*tem gente que não aceita*”, “*professor o João só reclama*”. Essas falas fizeram eu acreditar em um amadurecimento relacional: os alunos começaram a compreender que a manutenção do jogo depende do respeito às regras e à participação de todos, um princípio da convivência em grupo.

A interação entre as equipes também gerou momentos de tensão, como disputas acirradas pela posse da bola e questionamentos sobre toques ou ultrapassagens dos limites do espaço de jogo. Nesses episódios, atuei como mediador do diálogo, incentivando os alunos a resolverem os impasses de forma coletiva e respeitosa. Essa postura dialoga com a compreensão do jogo como prática social, na qual as interações entre os participantes favorecem a negociação de regras e a construção de formas de convivência no interior das experiências lúdicas (Brougère, 2001).

Em vez de impor soluções, optei por estimular a argumentação, perguntando: *“Como podemos decidir juntos o que é justo?”*. Esse tipo de questionamento não apenas restaurava o fluxo do jogo, mas também favorecia atitudes de escuta, respeito e negociação.

No plano corporal, a aula demandou movimentos coordenados, controle espacial e percepção das trajetórias coletivas. As crianças passaram a perceber o espaço não apenas como lugar de deslocamento, mas como campo de relações e decisões. Do ponto de vista social, destaco o desenvolvimento da cooperação e do senso de pertencimento, à medida que os alunos se viam como parte do jogo e não como competidores isolados.

Durante a roda de conversa ao final da aula, as falas das crianças confirmaram o avanço coletivo: *“Se a gente não passa, o outro time pega rápido”*; *“Tem que cuidar da bola”*; *“e da nossa área também”*; *“Quando um errar, o grupo tem que ajudar”*. Essas expressões demonstram que os alunos passaram a compreender o jogo como uma rede de interdependências, em que a ação individual só faz sentido dentro da ação do grupo.

A aula *Passa e Protege* consolidou, assim, a entrada das crianças no campo dos jogos de invasão, permitindo-lhes compreender a complexidade de equilibrar ataque, defesa, comunicação e ética no jogo. Ao final, tornou-se evidente que aprender a jogar é também aprender a conviver, decidir e se corresponsabilizar pelo coletivo, uma aprendizagem que extrapola o espaço da Educação Física e alcança o campo da formação cidadã.

### **5.7. Aula 5 – “Bola Três Fronteiras”**

A quinta aula da sequência *MovLudus* introduziu um desafio inédito para os alunos: lidar com múltiplas zonas de jogo e, conseqüentemente, com relações complexas de oposição e cooperação. O jogo, denominado *Bola Três Fronteiras*, inspirou-se nos jogos de invasão, mas com uma adaptação que ampliava o campo de decisão.

**Figura 5 – Aula 5**



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

Enquanto nos encontros anteriores a disputa se dava entre dois grupos, aqui o espaço foi dividido em três territórios triangulares, cada grupo com um espaço demarcado por giz onde protegia seus cones. Essa estrutura criou um cenário de oposição tripla, no qual as equipes precisavam invadir as zonas adversárias e, ao mesmo tempo, defender a própria, sob o risco de ataques simultâneos.

Nos primeiros minutos, observou-se dificuldade na compreensão dos papéis. Muitas crianças concentravam-se na defesa, enquanto outras se dispersaram pelo espaço sem clareza de objetivo. Foi necessário interromper o jogo algumas vezes para revisar as regras e ajustar a compreensão do grupo. Essas pausas, longe de quebrar o estado de jogo, tornaram-se momentos de aprendizagem coletiva, nos quais o professor dialogava com os alunos para construir significados comuns. Perguntas como “O que acontece quando todos correm para atacar?” e “Quem protege o espaço

*enquanto isso?*” ajudaram a tornar visível a importância da organização e da confiança entre colegas.

A partir da segunda rodada, o grupo começou a compreender a lógica das ações simultâneas e a importância da comunicação tática. Os alunos passaram a dividir funções de forma mais clara, alguns focavam na defesa, outros se revezavam no ataque, enquanto uma terceira parte atuava de modo geral, articulando passes e transições. Essa divisão espontânea de papéis demonstra um avanço significativo na compreensão tática coletiva, um dos objetivos da sequência *MovLudus*.

De acordo com González e Schwengber (2012), os jogos de invasão exigem a coordenação de ações complementares, em que cada participante compreende que sua função só adquire significado dentro da ação coletiva. Essa noção de interdependência foi se consolidando à medida que as crianças passaram a agir com base na observação mútua, antecipando decisões, ajustando estratégias e reagindo de forma cooperativa às situações de jogo.

Durante o desenvolvimento da aula, emergiram conflitos recorrentes em torno das regras, especialmente sobre invasões de fronteiras e contatos indevidos. A euforia e a intensidade do jogo levaram alguns alunos a extrapolar limites, derrubar cones e discutir marcações. Esses episódios foram tratados pontualmente, reforçando a importância da ética e da responsabilidade no jogo.

Intervir não para punir, mas para problematizar, perguntando: *“Quando você derruba o cone da sua equipe, o que acontece com o jogo todo?”* e *“Quais ações podemos adotar para melhorar essas situações?”*. Essa abordagem ajudou o grupo a compreender que o erro de um impacta todos, consolidando o princípio da coletividade e da corresponsabilidade.

Com o avanço das rodadas, o jogo ganhou fluidez e novas estratégias começaram a emergir. Alguns grupos passaram a simular ataques falsos para distrair os adversários, enquanto outros adotaram uma postura mais recuada como tática de proteção da meta. Esses comportamentos evidenciam o desenvolvimento de um estado de jogo.

Kunz (2010) destaca que quando o aluno compreende o sentido do movimento e o contexto em que age, o gesto deixa de ser apenas técnico e passa a expressar intencionalidade. Essa mudança foi perceptível nas decisões das crianças, que passaram a planejar suas ações considerando o grupo e não apenas suas respostas imediatas.

Na roda de conversa final, as falas das crianças revelaram diferentes percepções sobre o desafio da aula. Alguns relataram dificuldade em “*proteger e atacar ao mesmo tempo*”, enquanto outros destacaram a “*emoção de jogar contra dois times*”. Um grupo mencionou que “*a parte mais difícil é combinar o que cada um faz*”, e outro observou que “*derrubar os cones da própria equipe atrapalha todo mundo*”. Essas falas reforçam a dimensão reflexiva da prática, indicando que as crianças já reconheciam a interdependência das ações e a importância do diálogo para manter a coerência do jogo. Esses comentários indicam a consciência crescente sobre a interdependência das ações e a responsabilidade individual dentro do coletivo, aprendizagens que se alinham aos princípios éticos e sociais da Educação Física escolar.

A aula do jogo adaptado *Bola Três Fronteiras* representou uma fase do percurso desenvolvido até aquele momento. O brincar assumiu o papel de campo de experimentação estratégica, no qual os estudantes exercitaram o raciocínio tático, a cooperação e a autorregulação. A complexidade do jogo possibilitou observar não o aprimoramento das habilidades motoras, mas o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito, à escuta e à tomada de decisão consciente.

Aula consolidou a compreensão de que o jogo vai além da disputa, configurando-se como um espaço de aprendizagem em que se aprende a agir com o outro e em favor do coletivo.

## **5.8. Aula 6 – “Resgate Estratégico”**

A sexta aula da sequência *MovLudus* foi estruturada a partir do jogo *Resgate Estratégico*, que retomou a categoria dos jogos de perseguição sob uma nova

perspectiva: a cooperação como estratégia de sobrevivência coletiva. A proposta envolveu um sistema de caçadores e fugitivos, semelhante ao do primeiro encontro, mas agora acrescido de zonas de prisão, resgate e libertação, elementos que demandam dos alunos leitura tática, coordenação coletiva e tomada de decisão em tempo real.

Figura 6 – Aula 6



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

O espaço da quadra foi dividido em três setores: zona de resgate (destinada aos defensores), zona dos fugitivos (que compreendia a maior parte do espaço) e zona de prisão, todas demarcadas com cones ou giz. O jogo iniciou com poucos voluntários atuando como caçadores, cuja função era capturar os fugitivos por meio do toque. Uma vez tocados, os fugitivos permaneciam na prisão até serem libertados por um colega, denominado defensor, mediante o toque de resgate.

A introdução do novo papel de libertador transformou significativamente a dinâmica do jogo, incorporando dimensões de solidariedade, corresponsabilidade e tomada de decisão estratégica. Um resgate mal calculado poderia resultar na captura do defensor e alterar o equilíbrio das ações, tornando a atividade um exercício constante de cooperação e leitura coletiva das situações.

Nos primeiros minutos, a dinâmica foi marcada por intensa movimentação e euforia. Os alunos rapidamente compreenderam o mecanismo de captura, mas demoraram a perceber a importância do resgate como parte do jogo. Muitos corriam para se salvar individualmente, ignorando os colegas presos. Atento a isso fiz pausas para provocar reflexões: *“O que acontece se ninguém tenta libertar os amigos?”*; *“É possível jogar sozinho?”* Essas questões conduziram as crianças à compreensão de que a continuidade do jogo dependia da ajuda mútua, não apenas da fuga individual.

Com o avanço das rodadas, as estratégias começaram a emergir. Os libertadores passaram a atuar mais ativamente, arriscando-se em movimentos calculados para tocar colegas presos e escapar. Outros organizaram sistemas de distração, criando oportunidades para o resgate. Essa reorganização espontânea do grupo demonstra que os alunos estavam internalizando princípios de cooperação tática, articulando-se de modo solidário sem precisar de comandos externos.

A presença de múltiplos papéis, caçador, fugitivo e libertador ampliou a complexidade cognitiva do jogo. Conforme González e Schwengber (2012), os jogos de perseguição envolvem não apenas velocidade e reação, mas também a capacidade de interpretar a ação do outro e adaptar-se constantemente às mudanças do contexto. Ao incorporar o papel do libertador, a aula acrescentou uma dimensão ética e social à dinâmica do jogo, estimulando as crianças a tomarem decisões que considerassem o coletivo, e não apenas o sucesso individual.

Do ponto de vista motor, a atividade exigiu aceleração, mudança de direção, atenção concentrada e percepção espaço-temporal, além da capacidade de dosar o esforço físico em função das demandas do jogo. Contudo, o aspecto mais relevante foi o fortalecimento das relações interpessoais: os alunos passaram a compreender

que vencer não se restringe ao ato de capturar ou escapar, mas à preservação do próprio jogo, algo que só é possível quando há cooperação e respeito às regras.

Durante a aula, ocorreram também alguns conflitos, especialmente relacionados à validade dos toques e à permanência nas zonas de segurança. Nessas situações, atuei como mediador, promovendo a escuta e o diálogo entre os participantes, sem impor soluções prontas. A postura aproxima-se da compreensão de educação defendida por Freire (1997), ao valorizar a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento a partir das experiências vividas no jogo. Assim, o diálogo tornou-se parte da própria experiência pedagógica, mediando tanto o convívio quanto a compreensão das situações do jogo.

À medida que a atividade progredia, observou-se maior autonomia e autorregulação emocional. Alunos que inicialmente agiam por impulso passaram a planejar suas ações com mais cuidado, equilibrando risco e oportunidade. Essa capacidade de ajustar o comportamento ao contexto reflete o que Kunz (2010) denomina movimento significativo, isto é, uma ação corporal orientada por intencionalidade, em que o corpo deixa de agir de forma mecânica e passa a expressar pensamento, valor e consciência.

A roda de conversa ao final da aula evidenciou a densidade dessa aprendizagem. Quando questionados sobre as maiores dificuldades, alguns alunos responderam: *“libertar sem ser pego”*, enquanto outros afirmaram: *“decidir a hora de correr”*. Um grupo destacou que *“se ninguém ajuda, o jogo só tem presos”*, frases que sintetizam de forma simbólica a compreensão alcançada: a cooperação é condição para a continuidade e o sentido do jogo.

O *Resgate Estratégico* revelou-se mais do que um simples jogo de perseguição: constituiu-se como um retorno a um ponto de origem, no qual a dinâmica da perseguição foi reinterpretada à luz da maturidade coletiva. Os alunos evidenciaram não apenas domínio de gestos motores e táticos, mas também uma crescente compreensão ética, emocional e social. Aprender o jogo, nesse contexto, significou aprender a conviver, a cooperar e a reconhecer o outro como parte da experiência.

### **5.9. Aula 7 – “Desafio dos Jogos I”**

A sétima aula da sequência *MovLudus* representou uma inflexão importante na dinâmica pedagógica da proposta. Até esse momento, as crianças haviam participado de experiências organizadas e mediadas por mim; nesta etapa, o foco deslocou-se para a autoria lúdica e para a criação coletiva. O objetivo foi convidar os alunos a conceberem seus próprios jogos, mobilizando referências vivenciadas nas aulas anteriores, como perseguição, rebatida, rede/parede e invasão, e experimentando novas combinações de regras, espaços, objetivos e formas de interação.

Figura 7 – Aula 7



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

A atividade iniciou com a formação de três grupos, cada um responsável por elaborar uma proposta de jogo que pudesse, posteriormente, ser apresentada à turma. O trabalho com grupos menores teve a função de tornar mais viável o processo de criação dentro do tempo disponível, permitindo que as crianças discutissem ideias, negociassem regras e organizassem minimamente a dinâmica da atividade. Nessa aula, o foco principal não esteve na vivência prolongada de um jogo acabado, mas no processo de criação, de argumentação e de experimentação inicial das propostas elaboradas pelos grupos.

À medida que avançavam na elaboração, começaram a surgir jogos com características híbridas, combinando elementos de diferentes experiências vividas anteriormente, como perseguições com zonas de rebatida, jogos de invasão com regras de resgate e dinâmicas com variação de tempo e pontuação. Essas criações

evidenciaram que as crianças não apenas repetiam modelos já apresentados, mas reelaboravam as experiências anteriores a partir de suas próprias interpretações e interesses. Nesse sentido, a aula funcionou como espaço de síntese provisória do percurso da sequência, no qual o jogo passou a ser tratado também como objeto de autoria e invenção.

Durante a construção das propostas, cada grupo negociou internamente papéis, formas de pontuação e possibilidades de adaptação. Essa fase de negociação e reescrita de regras mostrou-se particularmente rica, pois exigiu escuta, argumentação e consenso. Em alguns momentos, observei dificuldades distintas entre os grupos: enquanto alguns priorizavam uma lógica mais competitiva, outros buscavam maior equilíbrio e cooperação nas ações. Essas diferenças não foram tratadas como problema a ser eliminado, mas como oportunidade para reflexão coletiva sobre o sentido das regras, a participação de todos e a noção de justiça no interior do jogo.

Minha participação foi intencionalmente discreta, intervindo sobretudo quando os grupos se encontravam em impasse. Nesses momentos, lancei perguntas que buscavam sustentar a autonomia das crianças, como: “Essa regra ajuda todos a participarem?” e “Como garantir que o jogo continue justo para os dois lados?”. Essas intervenções não tiveram a finalidade de oferecer soluções prontas, mas de favorecer que os próprios grupos revisassem suas escolhas e aperfeiçoassem as propostas em construção.

Ao final da aula, cada grupo apresentou sua proposta ao restante da turma, que pôde experimentar brevemente as versões iniciais. Essa experimentação não teve a pretensão de esgotar a vivência de cada jogo em profundidade, mas de permitir uma primeira circulação das criações entre os colegas, tornando visíveis suas regras básicas, suas dinâmicas iniciais e os ajustes ainda necessários. As experiências mostraram-se diversas e criativas: embora cada jogo apresentasse particularidades próprias, todos demandaram aperfeiçoamentos, revelando tanto a intencionalidade criadora das crianças quanto o potencial formativo do ato de criar nas práticas lúdicas.

As falas na roda de encerramento foram especialmente reveladoras: “O mais difícil é combinar as regras”, “Quando a gente cria, precisa pensar se funciona” e “O legal é que o jogo é nosso”. Essas expressões indicam um deslocamento importante em relação às aulas anteriores, pois mostram que as crianças passaram a perceber o jogo não apenas como atividade a ser realizada, mas como construção humana, resultado de escolhas, negociações e valores compartilhados. Nesse sentido, a aula Desafio dos Jogos I, contribuiu para ampliar a compreensão do jogo como espaço de criação, participação e responsabilidade coletiva.

Assim, a aula evidenciou que a criação de jogos pode constituir-se como experiência pedagogicamente potente na Educação Física escolar, sobretudo quando permite às crianças ocupar a posição de autoras de suas práticas. Mais do que imaginar novas atividades, os grupos foram convidados a discutir regras, testar possibilidades, rever decisões e refletir sobre o funcionamento do que criaram. Nesse movimento, a autoria não apareceu como expressão individual isolada, mas como prática coletiva de construção de sentidos, em diálogo com a experiência lúdica acumulada ao longo da sequência *MovLudus*.

#### **5.10. Aula 8 – “Desafio dos Jogos II”**

A oitava e última aula da sequência *MovLudus* foi concebida como um momento de síntese e autoria coletiva. Depois de sete encontros em que as crianças vivenciaram diferentes categorias de jogos e foram compreendendo, na prática, como regras, espaços, decisões e relações dão forma ao jogar, propus ao grupo um desafio final: criar, juntos, um único jogo que representasse aquilo que havia sido construído ao longo do processo. A intenção foi reunir, de maneira concreta, aprendizagens relacionadas à cooperação, ao respeito às regras, à criatividade, à participação e à leitura do espaço, encerrando a sequência com uma experiência de autoria coletiva.

Figura 8 – Aula 8



Fonte: Elaborado pelo autor com apoio de inteligência artificial (2026).

Participaram dessa aula 20 estudantes presentes no dia, sendo 11 meninas e 9 meninos. Diferentemente da aula anterior, em que a criação ocorreu em grupos menores, nesta etapa a turma foi organizada em um único grupo, com a tarefa de construir um jogo cooperativo comum a todos. O ambiente da quadra foi inicialmente organizado em grande círculo de diálogo, momento em que propus questões como: “O que aprendemos com todos esses jogos?” e “Se pudéssemos criar um novo jogo, o que não poderia faltar?”. Essas perguntas funcionaram como disparadoras da memória coletiva da sequência, levando os alunos a retomar elementos como regras, espaços, papéis, cooperação e desafios.

A partir desse diálogo inicial, os alunos passaram a selecionar elementos dos jogos anteriores que consideravam mais interessantes, buscando construir uma proposta comum. O jogo elaborado pelo grupo assumiu a forma de um desafio cooperativo, no qual todos deveriam cumprir tarefas conjuntas para que o grupo alcançasse o objetivo final. Foram utilizados cones, bolas, discos e giz, e o grupo definiu que o sucesso do jogo dependeria da participação de todos, e não da disputa entre equipes. Entre as regras gerais, ficaram estabelecidos três princípios: todos deveriam participar, a tarefa só seria considerada concluída se o grupo inteiro a realizasse em conjunto e as regras precisariam preservar segurança, criatividade e diversão.

Mais do que um jogo com estrutura totalmente inédita, a proposta criada pelos estudantes articulou elementos já experimentados ao longo da sequência, como deslocamentos em espaço delimitado, circulação por trajetos definidos, uso de materiais como marcadores de percurso e necessidade de coordenação entre os colegas para que a atividade pudesse prosseguir. Assim, o jogo final configurou-se como uma síntese das experiências anteriores, reelaboradas pelas crianças em uma lógica coletiva de cooperação. O valor pedagógico da aula, portanto, não esteve em produzir um jogo formalmente acabado ou complexo, mas em permitir que os alunos reconhecessem que jogar também implica decidir, negociar, ajustar e assumir corresponsabilidade pelo funcionamento da atividade.

Ao longo do processo de elaboração, atuei como mediador, lançando perguntas que buscavam sustentar o diálogo e a participação de todos, como: “*Essa regra ajuda o jogo a continuar?*”, “*Todos conseguem participar desse jeito?*” e “*O que foi mais difícil: criar ou jogar?*”. Essas mediações permitiram que o processo de criação permanecesse autônomo, mas orientado por critérios pedagógicos de justiça, participação e coerência interna. Como registrado no plano de aula, minha intervenção não teve o objetivo de impor soluções, mas de favorecer escuta, consenso e reconhecimento da importância do outro no jogo.

Depois de elaborado, o jogo foi experimentado pelo próprio grupo, que pôde testar suas regras e realizar ajustes. O diário de campo indica que esse momento foi

atravessado por conflito, desorganização inicial e necessidade de reorganização, mas que, progressivamente, a turma avançou para formas mais cooperativas de participação. Um dos aspectos mais reveladores foi justamente a dificuldade em sustentar as próprias regras criadas, o que permitiu às crianças perceber que a autoria não se restringe ao ato de inventar, mas envolve também cuidar, manter e revisar aquilo que foi proposto coletivamente.

Na roda de conversa final, os alunos comentaram as dificuldades e aprendizagens da aula, refletindo sobre o processo de decidir juntos e sobre o que tornava o jogo justo e possível para todos. As observações registradas no diário apontam que a aula encerrou a sequência com consolidação de autonomia e reflexão, deslocando o grupo da condição de executor para a de criador e gestor de suas próprias decisões. Nesse sentido, a aula *Desafio dos Jogos II* não deve ser compreendida apenas como encerramento formal da proposta, mas como culminância pedagógica de um percurso em que o jogo foi se afirmando como experiência de participação, autoria, decisão e construção coletiva de sentidos.

Assim, a aula *Desafio dos Jogos II* sintetizou o percurso da sequência *MovLudus* ao colocar as crianças na posição de autoras e gestoras de uma prática construída coletivamente. Mais do que concluir uma série de aulas, esse encontro final evidenciou que o trabalho com o jogo nos anos iniciais pode avançar para experiências em que os alunos não apenas participem de atividades planejadas pelo professor, mas assumam também a responsabilidade de criar, organizar, revisar e atribuir significado às próprias práticas corporais.

O percurso descrito ao longo das oito aulas evidencia que a sequência *MovLudus* não se limitou à realização sucessiva de jogos, mas constituiu um processo pedagógico no qual as crianças foram gradualmente desafiadas a compreender diferentes lógicas de ação, reorganizar suas condutas, atuar coletivamente e produzir novas formas de participação. Ao transitar por experiências de perseguição, campo e taco, rede/parede, invasão e criação coletiva, os alunos não apenas ampliaram o repertório de situações vividas nas aulas de Educação Física, mas também passaram

a se relacionar com o jogo de modo progressivamente mais reflexivo, cooperativo e autoral.

Nesse percurso, as aulas finais mostraram-se especialmente reveladoras, pois evidenciaram que as crianças já não se colocavam apenas como executoras de propostas organizadas pelo professor, mas como participantes capazes de interpretar o funcionamento das atividades, negociar regras, reorganizar ações e criar novos jogos a partir das experiências acumuladas. Tal movimento indica que a sequência produziu elementos importantes para compreender o jogo como conteúdo da Educação Física escolar e como espaço de aprendizagem que articula ação corporal, decisão, convivência e produção de sentidos.

É a partir dessa compreensão que se torna possível avançar para a análise interpretativa dos resultados. Mais do que descrever o que aconteceu em cada aula, o próximo capítulo busca compreender que aprendizagens se evidenciaram ao longo da experiência, como as crianças passaram a interpretar o jogo e de que maneira o *MovLudus* favoreceu processos de compreensão, organização coletiva e autoria nas práticas lúdicas desenvolvidas.

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados foi organizada a partir de três categorias interpretativas: compreensão do jogo e construção de decisões nas situações lúdicas, organização coletiva, cooperação e negociação no jogo e autoria, criação e produção de sentidos no jogo. Essas categorias não devem ser compreendidas como compartimentos rígidos ou totalmente dissociados entre si, mas como núcleos analíticos construídos para favorecer a interpretação dos processos vividos pelas crianças ao longo da sequência *MovLudus*. Em diversos momentos da experiência, aspectos ligados à compreensão do funcionamento do jogo, à organização coletiva das ações e à autoria das práticas apareceram de forma articulada. Ainda assim, sua distinção mostrou-se necessária para explicitar, com maior nitidez, os sentidos pedagógicos predominantes em cada conjunto de episódios.

A construção dessas categorias resultou da leitura interpretativa dos registros produzidos ao longo da pesquisa, em diálogo com os focos de observação presentes nos diários de campo e com o referencial teórico mobilizado no estudo. Não se trata, portanto, de afirmar que os resultados emergiram de forma absolutamente livre e desvinculada de qualquer orientação prévia, mas de reconhecer que os dados foram produzidos e analisados a partir de um horizonte temático já informado pelos objetivos da pesquisa, pelas escolhas pedagógicas da sequência e pelas lentes teóricas adotadas. As categorias foram sendo refinadas no contato com o material empírico, possibilitando uma leitura mais consistente das aprendizagens, tensões e reorganizações observadas durante as aulas.

Com base nessa perspectiva, a análise que segue busca compreender como as crianças interpretaram o jogo, como organizaram suas ações e relações no interior das atividades e como produziram sentidos ao longo do percurso vivido. Mais do que

descrever acontecimentos isolados, o foco recai sobre os processos construídos no contexto específico investigado, considerando a articulação entre prática corporal, mediação pedagógica, participação coletiva e reflexão sobre o ato de jogar.

### **6.1. Compreensão do jogo e construção de decisões nas situações lúdicas**

A primeira categoria de análise reúne episódios em que se evidenciaram movimentos de compreensão do funcionamento do jogo e de construção de decisões situadas pelas crianças durante as práticas propostas. Incluem-se, nessa dimensão, situações relacionadas à leitura das regras, à percepção do espaço, à identificação dos objetivos da atividade, à escolha de ações mais adequadas ao contexto e à reorganização das condutas diante das exigências que emergiam no jogo. Trata-se, portanto, de uma categoria voltada menos à execução motora em si e mais à forma como os alunos foram compreendendo a lógica interna das atividades e agindo a partir dessa compreensão.

Ao longo da sequência *MovLudus*, observou-se que, nas situações iniciais, muitas crianças ainda atuavam de modo predominantemente impulsivo, concentrando-se na ação imediata sem considerar com clareza a lógica da atividade, a ocupação do espaço ou os efeitos de suas escolhas no andamento do jogo. Em alguns episódios, isso se expressou na aglomeração em torno da bola, na dificuldade de reconhecer funções distintas no interior da prática e na interrupção recorrente da dinâmica coletiva. Nesses casos, mais do que ausência de cooperação, o que se evidenciava era uma compreensão ainda incipiente do próprio funcionamento do jogo e das exigências colocadas por cada situação lúdica. A leitura analítica desses episódios indica que a participação coletiva depende, em larga medida, da capacidade de compreender o que o jogo pede, por que certas ações são mais pertinentes que outras e como o espaço, as regras e os colegas interferem na tomada de decisão.

**Imagem 5 – Jogo: Caçadores de Espaço**



Fonte: Acervo do autor (2026).

Essa compreensão foi sendo construída progressivamente ao longo das aulas, à medida que as crianças passaram a reconhecer com maior clareza os objetivos de

cada atividade, a importância de observar antes de agir e a necessidade de reorganizar suas condutas em função da situação vivida. Em jogos como Rebatida, por exemplo, a tomada de decisão apareceu na escolha do momento mais adequado para rebater e correr, exigindo não apenas ação motora, mas atenção à trajetória da bola, ao espaço disponível e às possibilidades de continuidade da jogada. Na Bola Voadora, a construção de decisões mostrou-se vinculada à percepção do tempo de resposta, à necessidade de receber, passar e devolver a bola em articulação com os colegas e à compreensão de que agir precipitadamente podia comprometer a continuidade do jogo. Já nos jogos de invasão, a leitura do espaço coletivo tornou-se ainda mais exigente, mobilizando decisões relacionadas à ocupação do campo, à defesa, ao ataque e à necessidade de reconhecer o momento de agir individualmente ou de apoiar a ação do grupo.

**Imagem 6 – Jogo: Bola Voadora**



Fonte: Acervo do autor (2026).

Nessa direção, a compreensão do jogo não foi tratada como mero conhecimento declarativo das regras, mas como capacidade progressiva de situar-se na dinâmica da atividade e agir em relação às exigências que ela colocava. As crianças passaram a demonstrar maior atenção ao funcionamento das propostas,

reconhecendo quando uma regra precisava ser retomada, quando uma ação não favorecia a continuidade do jogo e quando era necessário rever uma escolha feita no calor da atividade. Esse movimento indica que a tomada de decisão, longe de ser compreendida apenas como escolha individual e instantânea, foi se configurando como processo relacional, dependente da leitura do ambiente, da interpretação das regras e da percepção das ações dos outros participantes.

A mediação pedagógica teve papel importante nesse processo. As interrupções pontuais para problematizar situações vividas, retomar regras ou lançar perguntas sobre o que estava acontecendo no jogo favoreceram a ampliação da leitura das crianças sobre a própria ação. Em vez de oferecer respostas prontas, as intervenções procuraram deslocar o foco da execução imediata para a compreensão das condições do jogo, contribuindo para que os alunos percebessem que jogar implica também observar, interpretar, decidir e reorganizar-se continuamente. Tal movimento aproxima-se da compreensão de González e Schwengber (2012), para quem os jogos com interação entre adversários exigem leitura da situação, interpretação das relações estabelecidas e ação orientada por objetivos táticos. Também dialoga com Kunz (2010), ao reforçar que a Educação Física pode favorecer processos em que o aluno compreenda o sentido de sua ação, e não apenas a execute.

Imagem 7 – Jogo: Bola Três Fronteiras



Fonte: Acervo do autor (2026).

**Imagem 8 – Jogo: Resgate Estratégico**



Fonte: Acervo do autor (2026).

Dessa forma, os resultados desta categoria indicam que a sequência *MovLudus* favoreceu a passagem de ações mais imediatas e pouco articuladas para formas mais situadas de participação, nas quais a compreensão do jogo e a construção de decisões apareceram de modo progressivamente mais consistente. Isso não significa afirmar que todas as crianças tenham atingido o mesmo nível de leitura das situações lúdicas, mas permite reconhecer que, ao longo do percurso, houve indícios de ampliação da capacidade de interpretar regras, perceber o espaço, ajustar condutas e agir de forma mais coerente com as exigências de cada jogo. Nesse sentido, a compreensão do jogo mostrou-se elemento central para pensar as aprendizagens produzidas na sequência, constituindo base importante para as demais dimensões analisadas no estudo.

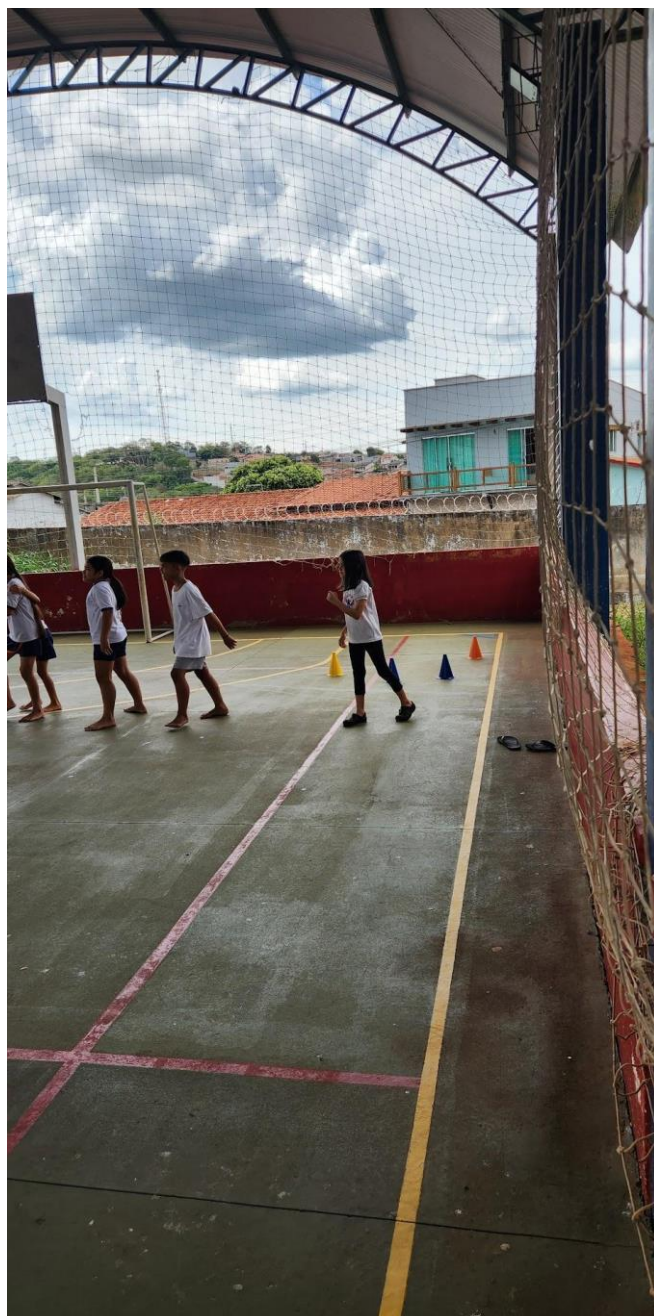
## **6.2. Organização coletiva, cooperação e negociação no jogo**

A segunda categoria de análise reúne episódios em que se destacaram processos de organização coletiva, cooperação e negociação no interior das práticas de jogo. Embora essas dimensões se articulem, em muitos momentos, à compreensão do funcionamento da atividade, o foco analítico aqui recai sobre situações em que a continuidade e a qualidade do jogo dependeram da capacidade dos alunos de agir com os outros, sustentar acordos, repartir funções e construir formas compartilhadas de participação. Trata-se, portanto, de uma categoria voltada não apenas à convivência em sentido amplo, mas à maneira como as crianças passaram a reconhecer que jogar, em muitas situações, implica organizar-se coletivamente.

Ao longo da sequência *MovLudus*, observou-se que a cooperação não apareceu apenas em manifestações explícitas de ajuda ou cordialidade entre os alunos, mas também na necessidade de articular ações para que o jogo pudesse prosseguir. Em diferentes aulas, a participação coletiva exigiu reconhecer o momento de apoiar o colega, compartilhar a responsabilidade pela tarefa, escutar sugestões, aceitar reorganizações e sustentar a atividade por meio de acordos mínimos. Nessa

direção, a cooperação não foi interpretada apenas como traço relacional genérico, mas como forma de organização da ação em grupo, especialmente em situações nas quais o êxito do jogo dependia da interdependência entre os participantes.

**Imagem 9 – Jogo: Passa e Protege**



Fonte: Acervo do autor (2026).

Esse aspecto tornou-se particularmente visível em atividades que exigiam maior coordenação entre os membros do grupo. Na Bola Voadora, por exemplo, o jogo só ganhava continuidade quando os alunos conseguiam reconhecer que não bastava devolver a bola rapidamente ao outro lado, mas era necessário coordenar recepção, passe e devolução de forma mais articulada. Nos jogos de invasão, a cooperação também se expressou quando as crianças passaram a perceber que defender o espaço, apoiar o colega e ocupar posições mais adequadas dependia de ações coletivas, e não apenas de decisões individuais isoladas. Nesses casos, a organização coletiva não se confundia com a compreensão do jogo em seu aspecto mais tático, embora se apoiasse nela; o que predominava era a necessidade de agir em relação aos outros para sustentar a prática comum.

**Imagem 10 – Crianças em atividade de jogo**



Fonte: Acervo do autor (2026).

Além da cooperação nas ações de jogo, a negociação apareceu como dimensão importante desta categoria. Em vários momentos da sequência, as crianças precisaram discutir regras, redefinir combinados, resolver impasses e construir acordos para manter a atividade em funcionamento. Esses episódios mostraram que

a organização coletiva do jogo não se produz apenas pela execução das regras estabelecidas, mas também pela capacidade de revê-las, ajustá-las ou reafirmá-las quando as condições concretas da prática assim exigem. Tal movimento foi especialmente relevante nas aulas em que surgiram conflitos quanto à validade de determinadas ações, à vez de participar ou à interpretação do que seria considerado ponto, erro ou retomada da jogada.

Nessas situações, a mediação pedagógica teve papel importante ao favorecer a escuta e o diálogo entre os alunos, sem retirar deles a responsabilidade de construir soluções. Em vez de impor respostas prontas, as intervenções procuraram sustentar perguntas que ajudassem o grupo a explicitar critérios, refletir sobre justiça, participação e funcionamento do jogo. Assim, a negociação apareceu não como simples resolução pontual de conflito, mas como exercício pedagógico de construção coletiva de sentidos, no qual os alunos eram chamados a justificar posições, acolher a fala do outro e reconhecer a necessidade de acordos para que a atividade pudesse prosseguir.

As aulas finais da sequência tornaram essa dimensão ainda mais evidente. Nos momentos de criação coletiva de jogos, sobretudo em Desafio dos Jogos I e Desafio dos Jogos II, a cooperação e a negociação deixaram de aparecer apenas no interior de uma dinâmica já proposta e passaram a constituir o próprio centro da atividade. Para criar e sustentar um jogo comum, os alunos precisaram dividir tarefas, argumentar sobre regras, rever propostas, aceitar mudanças e construir consensos mínimos. Nesses episódios, tornou-se evidente que a autoria do jogo não se sustentava sem organização coletiva, e que a convivência, longe de ser aspecto periférico, era condição para que a criação pudesse acontecer.

Os resultados dessa categoria indicam, portanto, que a sequência *MovLudus* favoreceu experiências em que os alunos passaram a compreender, de modo progressivamente mais consistente, que jogar com os outros exige mais do que estar ao lado deles. Exige reconhecer a necessidade de ações articuladas, de acordos compartilhados e de responsabilidade coletiva sobre a continuidade do jogo. Isso não significa afirmar ausência de conflitos ou plena cooperação em todos os momentos,

mas permite reconhecer que, ao longo do percurso, surgiram indícios de maior capacidade de escuta, negociação e organização coletiva das ações. Nesse sentido, a cooperação foi compreendida aqui como dimensão relacional e pedagógica do jogo, vinculada à construção de formas compartilhadas de participação no contexto das aulas.

### **6.3. Autoria, criação e produção de sentidos no jogo**

A terceira categoria de análise reúne episódios em que se evidenciaram processos de autoria, criação e produção de sentidos no interior das práticas de jogo. Diferentemente das duas categorias anteriores, cujo foco incidiu mais diretamente sobre a compreensão do funcionamento do jogo e sobre a organização coletiva das ações, aqui a ênfase recai sobre momentos em que as crianças passaram a reelaborar as próprias experiências lúdicas, propondo variações, criando regras, reinventando situações e atribuindo significados mais explícitos ao que faziam. Trata-se, portanto, de uma categoria que privilegia o deslocamento das crianças da condição de participantes de jogos organizados para a posição de sujeitos que também produzem e transformam o jogo.

Ao longo da sequência *MovLudus*, esse movimento começou a aparecer de forma mais discreta nas aulas intermediárias, quando os alunos sugeriram alterações nas regras, indicavam novas possibilidades de condução das atividades ou reinterpretavam situações vividas no jogo. Em vários momentos, as crianças passaram a questionar o funcionamento de determinadas propostas, a propor ajustes para tornar a atividade mais desafiadora ou mais justa e a testar alternativas que não estavam previstas inicialmente. Esses episódios revelam que a relação com o jogo foi deixando de ser apenas reativa, isto é, limitada ao cumprimento do que estava dado, para tornar-se progressivamente mais inventiva e participativa.

**Imagem 11 – Crianças propondo mudanças**



Fonte: Acervo do autor (2026).

Esse processo ganhou maior densidade nas aulas finais da sequência, especialmente em Desafio dos Jogos I e Desafio dos Jogos II, quando a criação

coletiva se tornou o centro da experiência pedagógica. Nessas aulas, os alunos foram convidados a conceber jogos próprios, selecionando e recombinao elementos vivenciados anteriormente, como perseguição, circulação por zonas, rebatida, devolução da bola, defesa de espaço e desafios cooperativos. A autoria não apareceu, nesse caso, como exercício abstrato de imaginação, mas como reelaboração concreta das experiências acumuladas ao longo do percurso. As crianças criaram a partir do que haviam vivido, reinterpretando as lógicas dos jogos anteriores e produzindo novas formas de jogar em diálogo com seus interesses, dificuldades e possibilidades.

Nessa direção, a produção de sentidos mostrou-se intrinsecamente articulada à criação. Ao inventarem jogos, revisarem regras e testarem suas próprias propostas, os alunos passaram a explicitar o que consideravam importante no ato de jogar: justiça, participação de todos, desafio, cooperação, continuidade da atividade e possibilidade de diversão. Tais critérios não surgiram como conceitos previamente formulados, mas foram sendo enunciados nas falas, nos conflitos e nas escolhas realizadas ao longo das aulas finais. Quando uma criança afirma que “o mais difícil é combinar as regras” ou que “o legal é que o jogo é nosso”, torna visível que o jogo deixou de ser percebido apenas como tarefa escolar e passou a ser compreendido como construção humana, marcada por decisões, valores e responsabilidades compartilhadas.

É nesse ponto que a categoria também permite compreender, de forma mais situada, a ampliação das possibilidades de ação corporal vividas pelas crianças. A criação de jogos não produziu simplesmente “mais movimentos” em sentido quantitativo, mas favoreceu variações qualitativas nas formas de agir corporalmente: correr, proteger, rebater, deslocar-se, ocupar espaços, lançar, receber, combinar ações e reorganizar trajetos em função de novas regras e desafios. Essas ações não emergiram de maneira dissociada do jogo; ao contrário, foram produzidas pelas demandas criadas no próprio processo de invenção. Assim, a ampliação do repertório de ações corporais aparece aqui como efeito da criação e da adaptação às situações construídas coletivamente, e não como dimensão isolada da compreensão tática ou da tomada de decisão.

Imagem 12 – Criação coletiva I



Fonte: Acervo do autor (2026).

**Imagem 13 – Criação coletiva II**



Fonte: Acervo do autor (2026).

Esse aspecto é pedagogicamente relevante porque mostra que a autoria, na Educação Física escolar, não se reduz ao direito de opinar sobre a atividade, mas

envolve a possibilidade concreta de intervir em sua forma, modificar sua lógica e experimentar novas maneiras de agir no interior dela. Ao criar jogos, as crianças precisaram pensar o que fazer, por que fazer, como fazer e com quem fazer, articulando ação corporal, decisão e sentido. Nessa perspectiva, a criação não aparece como dimensão separada da experiência lúdica, mas como sua radicalização: é quando o grupo assume, de modo mais explícito, a responsabilidade por inventar, organizar e sustentar o próprio jogo.

A mediação docente foi importante para sustentar esse movimento, especialmente ao favorecer perguntas que deslocavam as crianças da simples invenção espontânea para a reflexão sobre o funcionamento do que criavam. Em vez de interferir diretamente nas soluções propostas, a mediação procurou provocar a revisão de regras, a avaliação da participação de todos e a reflexão sobre a coerência interna dos jogos elaborados. Isso possibilitou que a autoria se afirmasse como experiência coletiva e reflexiva, e não apenas como expressão individual de criatividade. Nesse sentido, a produção de sentidos esteve diretamente ligada à possibilidade de falar sobre o jogo, testar o que foi criado, rever escolhas e compreender as consequências das próprias decisões.

Os resultados desta categoria indicam, portanto, que a sequência *MovLudus* favoreceu experiências em que as crianças passaram a ocupar posição mais ativa na produção do jogo, não apenas participando das situações propostas, mas também reinventando-as. Tal movimento não elimina a articulação com a compreensão do jogo e com a organização coletiva, mas acrescenta uma dimensão própria: a do jogo como espaço de criação, autoria e produção de sentidos. Ao final da sequência, tornou-se possível observar que as crianças não apenas jogavam com mais compreensão e maior capacidade de organização entre si, mas também demonstravam condições de produzir novas formas de jogar, atribuindo valor, finalidade e identidade às práticas construídas coletivamente.

#### **6.4. Síntese interpretativa dos resultados da sequência *MovLudus***

A análise dos resultados da sequência *MovLudus* permite compreender que as experiências vividas ao longo das oito aulas favoreceram processos de aprendizagem que ultrapassaram a execução imediata dos jogos e envolveram, de modo articulado, compreensão do funcionamento das atividades, organização coletiva das ações e produção de sentidos pelas crianças. As três categorias interpretativas construídas ao longo da análise não representam dimensões isoladas, mas núcleos que ajudam a explicitar diferentes aspectos de um mesmo percurso pedagógico vivido no contexto escolar investigado.

A primeira categoria, referente à compreensão do jogo e à construção de decisões nas situações lúdicas, evidenciou que as crianças passaram a demonstrar maior atenção às regras, ao espaço, à lógica das atividades e às exigências específicas de cada jogo. Ao longo da sequência, observou-se um deslocamento de ações mais impulsivas e pouco articuladas para formas mais situadas de participação, nas quais a tomada de decisão aparecia vinculada à leitura do contexto e à reorganização das condutas diante da dinâmica vivida. Esse movimento indica que o jogo, quando pedagogicamente organizado, pode favorecer não apenas a ação corporal, mas também processos de observação, interpretação e escolha.

A segunda categoria, voltada à organização coletiva, cooperação e negociação no jogo, mostrou que a participação nas aulas exigiu das crianças mais do que presença física nas atividades. Em diferentes momentos, a continuidade do jogo dependeu da capacidade de agir com os outros, sustentar acordos, dividir responsabilidades, resolver conflitos e construir formas compartilhadas de participação. Nesse sentido, a cooperação foi compreendida não apenas como ajuda mútua eventual, mas como forma de organização coletiva da ação, vinculada à sustentação do jogo como prática comum. A negociação de regras e a mediação de impasses apareceram, assim, como elementos relevantes para a construção da convivência no interior das experiências lúdicas.

A terceira categoria, relativa à autoria, criação e produção de sentidos no jogo, evidenciou que o percurso da sequência favoreceu também um movimento de apropriação mais ativa das práticas pelas crianças. Nas aulas finais, sobretudo nas

situações de criação coletiva, os alunos deixaram de ocupar apenas a posição de participantes de jogos organizados e passaram a assumir o papel de autores de regras, propostas e desafios. Esse processo tornou visível que o jogo pode ser compreendido pelas próprias crianças como construção social e cultural, marcada por escolhas, critérios, valores e responsabilidades compartilhadas. A autoria revelou-se, assim, como dimensão importante da aprendizagem, ao permitir que os alunos reinterpretassem experiências anteriores e produzissem novas formas de jogar.

A síntese interpretativa dos resultados permite reconhecer que a sequência *MovLudus* favoreceu experiências pedagógicas nas quais o jogo foi vivenciado não apenas como atividade a ser executada, mas como conteúdo a ser compreendido, compartilhado e reinventado. Ao longo do percurso, as crianças demonstraram avanços na leitura das situações lúdicas, na construção de decisões mais situadas, na organização coletiva das ações e na produção de propostas autorais de jogo. Esses movimentos não ocorreram de forma linear nem homogênea, mas indicam que o trabalho com o jogo, quando organizado de modo intencional e sistematizado, pode produzir aprendizagens relevantes no contexto da Educação Física escolar.

Os resultados também evidenciam que a potência pedagógica do jogo não se restringe à dimensão motora. Ao exigir interpretação de regras, negociação de sentidos, cooperação, reorganização das ações e participação criadora, o jogo mobiliza dimensões corporais, cognitivas, sociais e simbólicas que se entrelaçam no cotidiano das aulas. Nesse horizonte, o *MovLudus* mostrou-se uma possibilidade concreta de organização do ensino do jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulada à realidade investigada e às experiências efetivamente vividas pelas crianças.

Esses achados fundamentam as reflexões apresentadas nas Considerações finais, nas quais são retomadas as principais contribuições do estudo, seus limites e as possibilidades que se abrem para a continuidade das discussões sobre o jogo na Educação Física escolar.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou contribuir para a organização do ensino do jogo na Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência

a realidade concreta de uma turma do 4º ano de uma escola pública municipal. Ao longo do percurso investigativo, a sequência *MovLudus* foi desenvolvida como proposta pedagógica que articulou diferentes categorias de jogos com interação entre participantes, procurando favorecer experiências de participação, compreensão, decisão, cooperação e criação no contexto das aulas.

A análise das experiências vividas ao longo das oito aulas permitiu compreender que o jogo, quando tratado de forma intencional e sistematizada, pode constituir-se como conteúdo relevante da Educação Física escolar. Mais do que atividade recreativa ou recurso metodológico eventual, o jogo mostrou-se capaz de mobilizar aprendizagens relacionadas à leitura das situações lúdicas, à reorganização das ações, à negociação de regras, à organização coletiva e à produção de sentidos pelas crianças.

No âmbito da primeira categoria de análise, observou-se que os alunos passaram a demonstrar maior compreensão do funcionamento das atividades, reconhecendo regras, ajustando condutas e tomando decisões mais situadas no interior dos jogos. Esse movimento indicou que a participação nas práticas lúdicas não se restringiu à ação imediata, mas envolveu também processos de observação, interpretação e reorganização diante das exigências de cada situação.

Na segunda categoria, os resultados evidenciaram que a continuidade e a qualidade do jogo dependeram, em muitos momentos, da capacidade das crianças de agir com os outros, sustentar acordos, negociar regras e organizar coletivamente suas ações. A cooperação, nesse contexto, não se restringiu a manifestações pontuais de ajuda, mas apareceu como dimensão importante da sustentação do jogo como prática compartilhada.

Na terceira categoria, destacou-se o movimento de autoria e criação vivido especialmente nas aulas finais da sequência, quando os alunos passaram a propor variações, construir regras e produzir novas formas de jogar. Esse processo revelou que o jogo também pode constituir-se como espaço de invenção e produção de sentidos, no qual as crianças deixam de ocupar apenas a posição de participantes para assumirem papel mais ativo na construção das práticas corporais.

Esses resultados não autorizam generalizações amplas nem a defesa de um modelo fechado de intervenção pedagógica. Contudo, permitem reconhecer que, no contexto investigado, a sequência *MovLudus* constituiu uma possibilidade concreta de organização do ensino do jogo nos anos iniciais, em diálogo com as condições da escola, com a atuação docente e com os modos de participação das crianças. Nesse sentido, o estudo contribui ao evidenciar que o jogo pode ser pedagogicamente trabalhado como conteúdo da Educação Física escolar, sem perder seu caráter lúdico, relacional e criativo.

Do ponto de vista do produto educacional, o *MovLudus*, sistematizado em formato de e-book, representa uma devolutiva pedagógica da pesquisa é uma forma de compartilhar a proposta construída a partir da experiência vivida. Não se trata de material prescritivo ou universal, mas de uma sistematização situada, vinculada a uma realidade escolar específica e aberta a adaptações em outros contextos.

Por fim, entende-se que a continuidade das reflexões sobre o jogo na Educação Física escolar pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às linguagens da infância, à pluralidade das experiências corporais e à construção de aprendizagens significativas no cotidiano da escola. Mais do que encerrar uma discussão, esta pesquisa pretende somar-se a outras iniciativas que reconhecem o jogo como possibilidade relevante de ensino, participação e produção de sentidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. M. C.; DEL-MASSO, N. S. **Desafios da Educação Física Escolar**. São Paulo: Editora UNESP, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69–88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 1999.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57–67, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61–80, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1991.

FENSTERSEIFER, Paulo E. **Corpo e movimento na escola**: superando dicotomias na prática pedagógica. Ijuí: Unijuí, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: jogos e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

RANGEL, Irene Conceição Andrade et al. **Educação Física Escolar e multiculturalismo**: possibilidades pedagógicas. Motriz: Revista de Educação Física, v. 14, n. 3, p. 155-167, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1307>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Educação Física escolar e identidade cultural**. 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

TANI, Go et al. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

## APÊNDICE A - PLANOS DE AULA

### PLANO DE AULA 1 – CAÇADORES DE ESPAÇO

#### Identificação

Sequência: *MOVLUDUS*

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

#### Tema da Aula

Jogos de perseguição: compreender regras e decisões corporais em situações lúdicas.

#### Justificativa

A proposta desta aula tem como objetivo introduzir os alunos ao universo dos jogos de perseguição de maneira reflexiva, lúdica e cooperativa. A escolha do jogo Caçadores de Espaço busca valorizar o movimento como linguagem, conforme defende Freire (1997), para quem “o corpo que joga é também corpo que pensa, comunica e decide”. Nesta perspectiva, o jogo é compreendido como prática pedagógica que favorece aprendizagens corporais, cognitivas e sociais, ampliando o repertório motor e a compreensão das regras como mediadoras da convivência. Segundo González e Schwengber (2012), os jogos de perseguição configuram-se como campo fértil para desenvolver leitura de espaço, antecipação de ações e cooperação entre pares, elementos essenciais à formação integral do sujeito em movimento.

#### Objetivos

Geral: Compreender e vivenciar os princípios dos jogos de perseguição, desenvolvendo a percepção espacial, o respeito às regras e a tomada de decisão em grupo.

Específicos: Reconhecer a importância das regras como organizadoras do jogo; desenvolver a percepção e a ocupação consciente do espaço de jogo; exercitar a alternância de papéis (pegador/fugitivo) de forma cooperativa e ética; analisar as consequências de diferentes decisões corporais durante o jogo; refletir sobre as estratégias utilizadas e sua relação com o desempenho coletivo.

### Conteúdos

Jogos de perseguição e alternância de papéis; Compreensão e ressignificação das regras; Percepção espacial e deslocamento corporal; Cooperação, respeito e convivência lúdica; tomada de decisão e raciocínio.

### Desenvolvimento da Aula

#### a) Início – Apresentação da atividade

O professor propõe uma conversa breve com a turma sobre o que torna um jogo “justo” e divertido. Em seguida, apresenta o jogo Caçadores de Espaço, explicando que o objetivo principal é “fugir sem ser pego, respeitando as zonas seguras e o tempo de proteção”.

#### b) Desenvolvimento – Experimentação e variação de regras.

O espaço é demarcado com giz e cones, definindo três zonas seguras. Três alunos começam como caçadores; os demais, como exploradores. Regras básicas: Caçadores só podem capturar fora das zonas seguras; quem for pego vira caçador; permanência máxima de 10 segundos nas zonas seguras. Após duas rodadas, o professor reduz o número de zonas e o tempo de segurança (5 segundos), provocando novas estratégias. Durante a prática, o professor observa como os alunos decidem onde correr, como respeitam e ajustam as regras e quais formas de cooperação emergem.

#### c) Encerramento – Roda de conversa

Roda de conversa com as perguntas: “O que mudou quando o tempo nas zonas diminuiu?”, “Como vocês decidiram quando correr ou parar?”, “O que acontece se alguém não respeitar a regra?”. O professor registra falas e impressões para posterior análise no diário de campo.

### Avaliação

A avaliação será processual e continua observando atitudes, decisões e compreensão durante o jogo.

Autoavaliação orientada: Respeitei as regras e ajudei meus colegas? Mudei minha forma de jogar depois das variações? Aprendi algo novo sobre como decidir no jogo?

### Recursos Didáticos

Cones e giz.

### Intervenção Docente

Durante a aula, o papel do professor é o de mediador da experiência lúdica. Ele observa, questiona, propõe variações e estimula a reflexão coletiva, evitando o excesso de instruções e privilegiando a descoberta e a criação de soluções pelos próprios alunos. A intervenção se pauta no diálogo, na escuta ativa e na valorização da diversidade de respostas motoras, conforme orienta Freire (1997).

### Referências

- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

## PLANO DE AULA 2 – REBATIDA

### Identificação

Sequência: MOVLUDUS

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

### **Tema da Aula**

Jogos de campo e taco adaptados: controle do movimento e tomada de decisão nas ações de rebatida.

### **Justificativa**

A aula propõe o desenvolvimento da coordenação motora, ritmo, controle da força e percepção de espaço por meio do jogo “Rebatida”, uma adaptação dos jogos de campo e taco. Esse tipo de jogo estimula o raciocínio motor e a leitura tática, pois exige que os participantes avaliem trajetórias, antecipem ações e reajam às variações de regras, tornando o movimento um ato de decisão e estratégia. Segundo González e Schwengber (2012), os jogos de campo e taco favorecem o aprendizado da relação “ataque versus defesa”, na qual a criança precisa decidir quando e como agir em função das condições do jogo. Freire (1997) afirma que o jogo é uma “situação aberta de aprendizagem”, onde o aluno se experimenta no mundo através do movimento, e o corpo torna-se espaço de criação e conhecimento. Assim, essa aula busca ampliar a compreensão do jogar.

### **Objetivos**

**Geral:** Promover o desenvolvimento da coordenação e da tomada de decisão por meio de jogos de rebatida adaptados, valorizando a compreensão das regras e a construção coletiva de estratégias.

**Específicos:** Experimentar diferentes formas de rebatida e controle de força; compreender as relações entre ataque e defesa no contexto do jogo; refletir sobre as variações de regras e seus impactos nas estratégias; exercitar atitudes de respeito, cooperação e responsabilidade coletiva.

### **Conteúdos**

Jogos de campo e taco adaptados; controle de força, ritmo e tempo de rebatida; compreensão e adaptação de regras; relações ataque/defesa e estratégias coletivas; reflexão sobre o jogar e a tomada de decisão.

### Desenvolvimento da Aula

#### a) Início – Apresentação da atividade

Iniciar com uma breve conversa sobre “o que significa jogar com estratégia”. O professor apresenta o jogo Rebatida: cada equipe terá 5 jogadores, um será o rebatedor outro lançador os 4 defensores devem recuperar a bola após a rebatida enquanto os 4 atacantes tentam ocupar as zonas de pontuação. O objetivo é rebater a bola de forma que os defensores demorem a recuperá-la e os atacantes percorrem as zonas de pontuação.

#### b) Desenvolvimento – Vivência e variação de regras

O espaço é dividido em 2 campos com um quadrado de rebatida e quatro círculos que são as zonas de pontuação.

Regras iniciais: Cada equipe tem direito a três minutos. Um jogador da defesa faz o lançamento para o bateador da equipe adversária, marca pontos conforme o número de jogadores de ataque avançarem por cada zona de pontuação até a equipe de defesa bloquear com a bola alguém do ataque durante o trajeto. Troca-se o papel (ataque/defesa) a cada rodada. Variações progressivas: 1. A cada lançamento troca-se o rebatedor e o lançador. 2. Introduzir número de passes para bloqueio dos atacantes. 3. Reduzir o espaço de jogo ou aumentar o número de jogadores. O professor estimula a análise: “Qual forma de rebatida foi mais eficiente?” “Como as regras mudaram sua maneira de jogar?”

#### c) Encerramento – Roda de conversa (10 min)

Em roda, os alunos comentam as estratégias que funcionaram melhor e sua experiências e expectativas. O professor destaca a importância da leitura da trajetória, da cooperação e do respeito às regras. Registra as falas e observações no diário de campo.

### Avaliação

Avaliação formativa e contínua, observando desenvolvimento, reflexão e cooperação.

Autoavaliação orientada: Consegui controlar a força da rebatida? O que mudou quando as regras variaram?

### Recursos Didáticos

Cones, discos, Bolas de borracha e giz.

### Intervenção Docente

O professor atua como mediador e provocador cognitivo, propondo desafios e variações que levem as crianças a refletir sobre as consequências de suas ações. Segundo Kunz (2004), o docente deve transformar o conteúdo motor em conteúdo de pensamento, articulando ação e reflexão. Durante o jogo, a escuta ativa e o incentivo à experimentação livre permitem que os alunos descubram soluções próprias, desenvolvendo autonomia motora e tática.

### Referências

- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.
- TANI, Go; et al. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 2011.

## PLANO DE AULA 3 – Bola Voadora

### Identificação

Sequência: *MOVLUDUS*

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

### Tema da Aula

Jogos com rede divisória: leitura da trajetória, sincronia corporal e cooperação.

### Justificativa

Esta aula insere-se na categoria jogos com rede divisória, que segundo González e Schwengber (2012), envolvem a lógica de enviar um objeto ao espaço adversário de modo que o oponente não consiga devolvê-lo corretamente. No contexto escolar, tais jogos favorecem a antecipação motora, a leitura da trajetória e a tomada de decisão sob tempo reduzido, elementos essenciais ao raciocínio tático e à aprendizagem significativa. A escolha do jogo Rebate busca desenvolver atenção compartilhada, sincronia e cooperação, promovendo situações em que o aluno precise ajustar movimentos a partir do comportamento do colega e da bola. De acordo com Freire (1997), o jogo é um “ato de inteligência corporal”, em que o movimento expressa pensamento e emoção. Assim, a proposta contribui para uma aprendizagem que articula cognição, afetividade e motricidade, fortalecendo o papel do jogo como linguagem de interação e leitura do outro.

### Objetivos

Geral: Estimular a leitura da trajetória e a sincronia de movimentos através de jogos com rede divisória, favorecendo a comunicação, a cooperação e a compreensão das regras.

Específicos: Desenvolver a percepção espaço-temporal e o controle do movimento; compreender a importância da cooperação e do ritmo na continuidade do jogo; adaptar estratégias em função da variação das regras e do comportamento do colega; refletir sobre as decisões tomadas durante o jogo e suas consequências coletivas; valorizar o diálogo, o respeito e a escuta nas práticas corporais cooperativas.

### Conteúdos

Jogos com rede divisória adaptada (linha de giz ou elástico); leitura da trajetória e antecipação de ações; ritmo, sincronia e comunicação não verbais; cooperação e alternância de papéis; variações de regras.

### Desenvolvimento da Aula

#### a) Início – Apresentação da atividade

O professor propõe a brincadeira “Bola Voadora”: os alunos, em 4 grupos cada um em zonas demarcadas, mantêm a bola no ar sem deixá-la cair. Em seguida, introduz o conceito de linha divisória: uma fita elástica representará a “rede”. Explica-se o jogo: o objetivo é enviar a bola para o outro lado de forma que o adversário consiga devolvê-la, mantendo o ritmo do jogo o maior tempo possível.

#### b) Desenvolvimento – Jogo principal e variações

Os grupos posicionam-se em lados opostos da fita elástica. Regras iniciais: A bola deve ser rebatida com as mãos abertas, sem agarrar. Cada grupo tenta manter o maior número de trocas possíveis. Caso a bola toque a área do grupo, cada grupo adversário ganha 1 ponto. Variações de complexidade: Introduzir duas bolas simultaneamente (dupla atenção e sincronia). Inserir segurar a bola por 1s (aumenta a precisão). Inserir número-limite de 4 toques por equipe entre rebatidas. O professor estimula perguntas: “Como vocês se comunicam sem falar?”, “O que mudou quando entrou a segunda bola?”, “Como o corpo ajuda a antecipar o movimento do outro?”

#### c) Encerramento – Roda de conversa

Em roda, os alunos compartilham percepções sobre cooperação, ritmo e dificuldade. O professor valoriza as estratégias não verbais e o esforço coletivo, reforçando que a cooperação é o caminho para o sucesso no jogo. As falas e comportamentos observados são registrados no diário de campo para análise posterior.

### Avaliação

Avaliação formativa, qualitativa e contínua, observando aspectos motores, cognitivos e sociais.

Autoavaliação orientada: Consegui manter o ritmo com meu Grupo? O que fiz para antecipar o movimento da bola? Como as mudanças de regra afetaram meu jogo?

### Recursos Didáticos

bolas; giz; fita elástica e cones.

### Intervenção Docente

O professor atua como facilitador do diálogo corporal e cognitivo. Ao observar as interações, intervém com perguntas problematizadoras, sem interromper o fluxo do jogo, estimulando o aluno a “pensar com o corpo”. De acordo com Tani et al. (2011), o desenvolvimento motor está diretamente ligado à capacidade de adaptar-se a novas condições de movimento exatamente o que se busca ao variar as regras. O professor deve favorecer a aprendizagem pela descoberta, permitindo que as soluções táticas surjam da cooperação e da percepção sensório-motora.

### Referências

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

TANI, Go; et al. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2011.

## PLANO DE AULA 4 – PASSA E PROTEGE

### Identificação

Sequência: *MOVLUDUS*

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

### Tema da Aula

Jogos de invasão: cooperação, ocupação de espaço e tomada de decisão coletiva.

### Justificativa

A aula “Passa e Protege” é inspirada na categoria jogos de invasão, cuja lógica envolve atacar um espaço adversário enquanto se protege o próprio território, promovendo uma dinâmica de ação e reação entre equipes. Segundo González e Schwengber (2012), esses jogos são excelentes para estimular cooperação, comunicação, percepção espacial e leitura tática, pois as decisões dependem do comportamento dos colegas e adversários. Freire (1997) afirma que o jogo é o momento em que “o corpo aprende a pensar junto com outros corpos”, e é justamente essa dimensão coletiva que o plano busca explorar. A proposta promove a organização inicial, estimulando os alunos a experimentarem papéis de ataque, defesa e apoio, com variações estruturadas nas regras para ampliar o raciocínio coletivo. Assim, a aula se consolida como um momento de integração entre cognição e ação, favorecendo a construção da autonomia, do pensamento estratégico e da ética na convivência lúdica.

### Objetivos

Geral: Desenvolver a cooperação e a tomada de decisão coletiva em situações de jogo de invasão, ampliando a compreensão das regras e a leitura do espaço de jogo.

Específicos: Compreender o papel da defesa e do ataque no contexto do jogo; Identificar e ocupar espaços livres de forma estratégica. Cooperar com colegas em busca de um objetivo comum; adaptar-se a diferentes variações de regras, reconhecendo seus efeitos no jogo; refletir sobre o papel das regras na convivência e na construção da autonomia.

### Conteúdos

Jogos de invasão e cooperação tática; ocupação e proteção de espaços; comunicação e tomada de decisão coletiva; adaptação e variação de regras; ética, respeito e cooperação em contextos competitivos.

### Desenvolvimento da Aula

a) Início – Apresentação da atividade

O professor inicia com uma breve conversa: “O que é mais importante em um jogo em equipe: atacar ou defender?”. Em seguida, apresenta o jogo Passa e Protege:

o objetivo é fazer passes até atingir a área adversária, protegendo simultaneamente o próprio espaço.

#### b) Desenvolvimento – Jogo principal e variações

O espaço é dividido em duas metades e duas áreas de pontuação. Duas equipes equilibradas (5 a 6 alunos cada). O jogo começa com passes de bola. Regras iniciais: A bola só pode ser passada (não pode ser conduzida). Um ponto é marcado quando a bola chega a um jogador dentro da “Área de pontuação adversária”. Se a bola cair ou for interceptada, a posse muda de equipe. Variações progressivas: Estipular um número de passes permitidos (ex: passar na mão de todos ou 10 passes). Criar zonas de bloqueio defensivo (delimitadas com cones). Inserir a regra “passa e corre”, onde o jogador deve trocar de posição após o passe. Durante o jogo, o professor observa e provoca reflexões: “Como vocês decidiram quem ia atacar ou defender?”, “O que acontece quando todos correm para o mesmo lugar?”, “Como vocês podem proteger melhor a bola e o espaço?”

#### c) Encerramento – Roda de conversa

Rodinha de conversa: cada grupo analisa suas estratégias e dificuldades. O professor valoriza o raciocínio coletivo e o respeito às regras, enfatizando que vencer é menos importante do que aprender a jogar juntos. Registra falas e comportamentos para análise no diário de campo.

### Avaliação

Avaliação formativa e processual, com foco no envolvimento e nas decisões em grupo.

Autoavaliação orientada: Ajudei minha equipe a manter o jogo organizado? Fui mais ofensivo ou defensivo? Por quê? Como nos comunicamos para decidir as jogadas?

### Recursos Didáticos

Bolas leves; Cones e Giz.

### Intervenção Docente

O professor atua como organizador e mediador estratégico, estimulando a autonomia dos alunos para tomar decisões. Segundo Kunz (2004), o papel do docente

nos jogos de invasão é criar condições de aprendizagem que envolvam o pensar e o agir em conjunto, e não apenas a execução motora. Durante a prática, as intervenções devem provocar reflexão: “Como podemos equilibrar ataque e defesa?”, “O que muda quando há menos passes?”. Essas perguntas geram consciência tática e promovem o desenvolvimento da cooperação e da autonomia ética, conforme Freire (1997).

### Referências

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

TANI, Go; et al. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 2011.

## PLANO DE AULA 5 – “Bola Três Fronteiras”

### Identificação

Sequência: *MOVLUDUS*

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

### Tema da Aula

Jogos de invasão múltipla: alternância de papéis e raciocínio coletivo.

### Justificativa

O jogo “Bola Três Fronteiras” foi criado com base nos princípios dos jogos de invasão, conforme apresentados por González e Schwengber (2012). Nesta variação, três equipes atuam simultaneamente em um mesmo espaço, com zonas e objetivos

distintos, o que amplia o grau de complexidade o controle emocional e a necessidade de comunicação constante. A proposta busca aprofundar a experiência dos alunos com situações de tomada de decisão rápida, alternância de papéis (atacar, defender e apoiar), além de fortalecer valores como cooperação, respeito e adaptabilidade. Segundo Freire (1997), “o jogo ensina a pensar porque obriga a decidir”, e é nesse contexto que se estrutura esta aula: o corpo em movimento como campo de raciocínio e convivência. Essa vivência prepara o aluno para compreender o jogo como sistema dinâmico, em que cada ação interfere no todo.

### Objetivos

**Geral:** Ampliar a leitura do jogo e a cooperação em situações de invasão múltipla, promovendo a tomada de decisão e a adaptação coletiva às mudanças de regras e funções.

**Específicos:** Atuar de forma cooperativa em situações de oposição e alternância de papéis. Desenvolver percepção espacial e temporal em contextos de múltiplos alvos. Compreender as relações entre ataque, defesa e apoio no jogo. Adaptar-se às variações de regras, refletindo sobre suas consequências estratégicas. Estimular atitudes de respeito, empatia e cooperação sob pressão.

### Conteúdos

Jogos de invasão múltipla. Alternância de papéis (ataque, defesa e apoio) Leitura tática e percepção coletiva. Adaptação e raciocínio rápido. Ética e cooperação em contextos complexos.

### Desenvolvimento da Aula

#### a) Início – Apresentação da Atividade

O professor apresenta o jogo Bola Três Fronteiras: o espaço da quadra é dividido em três setores triangulares (fronteiras), demarcados com giz e cones, cada equipe (de 4 a 6 alunos) tem uma “base” para defender e pode atacar as outras duas. A bola é o objeto central. O professor pergunta: “Como podemos defender e atacar ao mesmo tempo?”, “O que acontece se todos forem para o ataque?”

#### b) Desenvolvimento – Jogo principal e variações

Regras iniciais: Só é permitido lançar a bola com as mãos (sem chutar). Se a bola atingir o cone dentro da fronteira adversária, a equipe atacante ganha 1 ponto. Se um jogador interceptar a bola, a posse muda. Variações: Inserir duas bolas em jogo (aumenta a leitura e atenção). Restringir o tempo de posse (5 segundos). Inserir zonas neutras onde só passes podem ocorrer. O professor incentiva a observação: “Como vocês decidem quem fica na defesa?”, “O que muda quando há duas bolas em jogo?”, “O que acontece quando o grupo se desorganiza?”

#### c) Encerramento – Roda de conversa

Em roda, cada equipe compartilha estratégias e dificuldades. O professor retoma conceitos como comunicação, ocupação de espaço e equilíbrio entre ataque e defesa, valorizando atitudes éticas e cooperativas. Registros e falas são anotados no diário de campo.

### Avaliação

Avaliação processual, formativa e observacional, com ênfase na capacidade de tomada de decisão e cooperação em grupo.

Autoavaliação orientada: Como ajudei minha equipe a equilibrar ataque e defesa? Mudei minha estratégia quando o jogo ficou difícil? O que aprendi sobre jogar em grupo com várias equipes?

### Recursos Didáticos

Cones, giz e bolas.

### Intervenção Docente

O professor deve agir como mediador cognitivo e tático, criando um ambiente onde as decisões emergem da necessidade do jogo e da negociação entre os alunos. Segundo Kunz (2004), o professor é aquele que transforma a prática corporal em reflexão, articulando movimento e consciência. Durante o jogo, deve observar a interação entre as equipes e intervir com perguntas reflexivas: “Qual foi a melhor forma de equilibrar a equipe?”, “Como podemos evitar que todos ataquem ao mesmo tempo?”. Essas mediações desenvolvem inteligência tática e ética cooperativa, conforme Freire (1997).

## Referências

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

## PLANO DE AULA 6 – RESGATE ESTRATÉGICO

### Identificação

Sequência: *MOVLUDUS*

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

### Tema da Aula

Jogos de perseguição cooperativa: estratégia, percepção e trabalho em equipe.

### Justificativa

O jogo “Resgate Estratégico” baseia-se na lógica dos jogos de perseguição, caracterizados pela alternância entre papéis de “pegador” e “fugitivo”, como define González e Schwengber (2012). Nesta aula, a proposta é ressignificar essa categoria para trabalhar a cooperação tática, a antecipação e a tomada de decisão sob movimento. O jogo propõe desafios coletivos: os alunos precisam planejar juntos como capturar ou libertar colegas, equilibrando ação rápida e raciocínio tático. Segundo Freire (1997), o jogo é uma metáfora da vida social, onde cada ação requer leitura do contexto e negociação constante. Assim, o Resgate Estratégico valoriza a aprendizagem da autonomia e da solidariedade por meio do movimento. Além do

aspecto motor, a aula fomenta o raciocínio ético e estratégico, pois as decisões envolvem escolhas que impactam o grupo como um todo, desenvolvendo tanto o pensamento quanto o corpo.

### Objetivos

Geral: Estimular a cooperação e a leitura tática em situações de perseguição e resgate, favorecendo a antecipação, o raciocínio coletivo e o respeito às regras.

Específicos: Desenvolver a percepção espacial e temporal em movimento; compreender as estratégias de ataque, fuga e resgate.; analisar a influência das regras nas decisões e no resultado do jogo; exercitar atitudes de solidariedade e cooperação; refletir sobre o equilíbrio entre competição e ajuda.

### Conteúdos

Jogos de perseguição e resgate adaptados; estratégias de fuga e proteção; cooperação e planejamento coletivo; compreensão de regras e variações táticas; ética e convivência nos jogos coletivos.

### Desenvolvimento da Aula

#### a) Início – Apresentação da atividade

O professor inicia perguntando: “O que é mais importante: correr rápido ou pensar antes de correr?”. Apresenta o jogo Resgate Estratégico: um jogo de “pegadores e fugitivos”. O professor divide a turma em três grupos (pegadores, defensores e fugitivos) e delimita o campo com cones ou giz. Uma área é definida como “prisão” e outra como “zona de resgate”.

#### b) Desenvolvimento – Jogo principal e variações

Regras iniciais: O grupo dos pegadores deve capturar os fugitivos e os defensores devem e resgatar os fugitivos com um toque. Quem for tocado deve ir para a “prisão”. Os colegas defensores que estiverem na zona de resgate que podem libertar os presos com um toque na mão. Trocam-se os papéis após alguns minutos. Variações de complexidade: Inserir zonas de segurança (onde não se pode ser pego). Limitar o tempo para o resgate (ex: 10 segundos). Criar “duplas táticas”, onde um aluno protege o outro. O professor conduz questionamentos durante o jogo: “Como

vocês decidiram quem ia resgatar?”, “O que mudou quando o tempo diminuiu?”, “Como vocês se ajudaram sem falar?”

#### c) Encerramento – Roda de conversa

Em roda, o grupo compartilha as estratégias que mais funcionaram. O professor valoriza o papel do planejamento, da solidariedade e da observação. Registra as falas e situações significativas no diário de campo.

### Avaliação

Avaliação formativa, reflexiva e participativa, observando aspectos motores, sociais e cognitivos.

Autoavaliação orientada: Consegui ajudar meus colegas durante o jogo? O que aprendi sobre escolher o momento certo para agir? Como as regras mudaram o jeito de jogar?

### Recursos Didáticos

Bolas, Cones, giz e Discos.

### Intervenção Docente

O professor atua como mediador de estratégias e valores, favorecendo a reflexão sobre as ações individuais e coletivas. Segundo Kunz (2004), o papel docente é “transformar a ação corporal em ação consciente”. Durante o jogo, deve intervir com perguntas que estimulem a leitura tática e o raciocínio ético: “Como posso ajudar meu colega e, ao mesmo tempo, proteger o grupo?”, “O que muda quando todos pensam juntos?”. Essas intervenções fortalecem o pensamento estratégico e o senso coletivo de responsabilidade.

### Referências

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

TANI, Go; et al. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2011.

## PLANO DE AULA 7 – DESAFIOS DOS JOGOS I

### Identificação

Sequência: *MOVLUDUS*

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

### Tema da Aula

Desafio dos Jogos I.

### Justificativa

Esta aula tem como objetivo central favorecer o exercício da autoria e da autonomia criativa por meio da elaboração de jogos próprios. A criação de jogos possibilita que as crianças se reconheçam como sujeitos produtores de cultura corporal, capazes de propor, negociar e organizar regras que façam sentido coletivo e estimulem a cooperação. Segundo González e Schwengber (2012), o jogo, quando vivido como experiência estética e reflexiva, transforma-se em “ato de criação de mundos possíveis”, no qual os sujeitos se constroem ao mesmo tempo em que constroem suas práticas. Assim, propor que as crianças criem seus próprios jogos é permitir que a imaginação, o diálogo e o corpo assumam lugar central no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física.

### Objetivos

Geral: Estimular a autonomia e a criatividade na elaboração de jogos, promovendo a negociação de regras e o entendimento do jogo como construção coletiva e cultural.

Específicos: Favorecer a expressão da criatividade individual e coletiva; estimular a capacidade de negociação e escuta entre os pares; compreender a importância das regras para a organização do jogo; Valorizar a cooperação e o respeito às decisões do grupo; desenvolver atitudes de corresponsabilidade no planejamento e na vivência lúdica

### **Conteúdos**

Jogos de criação e autoria; Negociação e sistematização de regras; Cooperação, escuta e mediação; Autonomia e protagonismo.

### **Desenvolvimento da Aula**

#### **a) Início – Apresentação da atividade**

O professor propõe a reflexão “O que aprendemos com os jogos até agora?”. Divide a turma em 3 grupos, com materiais (cones, bolas, discos e giz). Cada grupo recebe a missão de criar um pequeno jogo cooperativo, que todos deverão cumprir juntos.

#### **b) Desenvolvimento – Criação e vivência dos jogos**

Etapas: Planejamento cada grupo desenha no chão se necessário as características do seu jogo. Vivência: os grupos experimentam os jogos criados uns pelos outros. Ajustes: após jogar, cada grupo reflete e pode alterar regras ou trajetos. Regras gerais: Todos devem participar e cooperar. O grupo só “vence” se todos concluírem o desafio juntos. As regras devem priorizar segurança, criatividade e diversão. O professor estimula com perguntas: “Como vocês decidiram o que seria justo?”, “O que foi mais difícil: criar ou jogar?”, “Como o grupo se organizou para resolver os problemas?”

#### **c) Encerramento – Roda de conversa**

Em roda, os grupos comentam suas experiências. O professor valoriza a escuta, a cooperação e a responsabilidade coletiva, destacando o papel das decisões no sucesso comum. Registra no diário de campo observações.

### **Avaliação**

Avaliação formativa e participativa, com ênfase na criatividade, cooperação e autonomia.

Autoavaliação orientada: Como ajudei meu grupo durante a criação e o jogo? O que aprendemos sobre cooperar e decidir juntos? O que mudaria se fizéssemos o desafio novamente?

### Recursos Didáticos

Cones, bolas, discos, cones e Giz.

### Intervenção Docente

Atuar como mediador da aprendizagem, estimulando a escuta ativa, o raciocínio coletivo e a construção de significados compartilhados. O papel docente será garantir o espaço de criação sem impor ideias, apenas provocando reflexões que ampliem o entendimento das relações e do sentido pedagógico da experiência.

### Referências

- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.
- TANI, Go; et al. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 2011.

## PLANO DE AULA 8 – DESAFIOS DOS JOGOS II

### Identificação

Sequência: *MOVLUDUS*

Ano/Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 50 minutos

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Escola: Instituto Municipal João Paulo II

## Tema da Aula

Desafio dos Jogos II.

### Justificativa

esta aula encerra a sequência *MOVLUDUS*, promovendo a socialização e o refinamento dos jogos criados pelos grupos. Mais do que jogar, o objetivo é refletir sobre o processo de criação e sobre os significados do jogo como prática coletiva. A construção de um jogo coletivo único, a partir das ideias dos diferentes grupos, sintetiza a trajetória vivenciada durante toda a sequência: escuta, diálogo, cooperação e criatividade. Inspirada na pedagogia do diálogo (Freire, 1996) e na abordagem crítico-emancipatória (Kunz, 2010), esta aula busca desenvolver nos alunos uma consciência autônoma e corresponsável sobre suas ações corporais e decisões em grupo, reafirmando o jogo como ferramenta de convivência e formação cidadã.

### Objetivos

Geral: Consolidar o aprendizado da sequência por meio da criação e socialização de um jogo coletivo, estimulando a reflexão sobre convivência, regras e cooperação.

Específicos: Sistematizar aprendizagens sobre regras, estratégias e cooperação; integrar ideias de diferentes grupos em uma criação comum; Refletir sobre os desafios da convivência e da tomada de decisão coletiva; Valorizar a autoria e o protagonismo das crianças no processo educativo.

### Conteúdos

Criação e socialização de jogos; Reflexão sobre regras, estratégias e convivência; Autoria coletiva e responsabilidade; Expressão criativa e pensamento tático.

### Desenvolvimento da Aula

a) Início – Apresentação da atividade

O professor propõe a reflexão “O que aprendemos com os jogos criados pelos grupos?”. Divide a turma em um único grupo, com materiais (cones, bolas, discos e

giz). O grupo recebe a missão de criar um jogo cooperativo, que todos deverão cumprir juntos.

#### b) Desenvolvimento – Criação e vivência dos jogos

Etapas: Planejamento o grupo discute e cria o tipo de jogo, regras e divisões necessárias as características do jogo. Vivência: o grupo experimenta o jogo criado por todos. Ajustes: após jogar, o grupo reflete e pode alterar regras ou trajetos. Regras gerais: Todos devem participar e cooperar. O grupo só “vence” se todos concluírem o desafio juntos. As regras devem priorizar segurança, criatividade e diversão. O professor estimula com perguntas: “Como vocês decidiram o que seria justo?”, “O que foi mais difícil: criar ou jogar?”, “Como o grupo se organizou para resolver os problemas?”

#### c) Encerramento – Roda de conversa

Em roda, o grupo comenta suas experiências. O professor valoriza a escuta, a cooperação e a responsabilidade coletiva, destacando o papel das decisões no sucesso comum. Registra no diário de campo observações.

### **Avaliação**

Avaliação formativa e participativa, com ênfase na criatividade, cooperação e autonomia.

Autoavaliação orientada: Como ajudei meu grupo durante a criação e o jogo? O que aprendemos sobre cooperar e decidir juntos? O que mudaria se fizéssemos o desafio novamente?

### **Recursos Didáticos**

Cones, bolas, discos, cones e Giz.

### **Intervenção Docente**

O professor atua como facilitador da autoria coletiva, intervindo de forma pontual para garantir que todos os alunos participem e que o processo mantenha foco pedagógico. As intervenções priorizam perguntas problematizadoras e mediações democráticas, estimulando a escuta, o consenso e o reconhecimento da importância do outro no jogo.

## Referências

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

TANI, Go; et al. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 2011.

## APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO

### DIÁRIO DE CAMPO – AULA 1

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor(a): Rodrigo Luiz de Souza

Data: 11/11/2025 Duração: 50 min Tema: Jogos de Perseguição

Número de alunos: 24 alunos sendo 11 meninas e 13 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas, giz e cones.

#### 1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: maior parte dos alunos conseguiram compreender os objetivos, os engajamentos foram bons tanto no aspecto motor, quanto no social. As regras são a maior influência, principalmente no estado de jogo e continuidade. Foi observado que o fato de ter uma regra seja ela imposta ou comum acordo afeta as relações dos que respeitam e os que não, fazendo o jogo parar por perca de sentido por várias vezes.

#### 2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão

Os alunos compreenderam o objetivo – N

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Todas as situações foram bem recebidas e de acordo com a turma entendidas, porém a organização espacial, temporal e regras para o bom andamento da atividade ainda carece de respeito.

#### 3. Construção e Negociação de Regras

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento diversificado – N

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Teve dois momentos regras nativas da atividade e regras modificadas, mesmo explicando objetivo e intenção de cada regra ou combinado ainda houve interrupções por partes dos alunos para reclamar de violações e adversidades.

#### **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – N

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – N

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Mesmo entendendo a proposta e o sentido do jogo para aquele momento, muitas crianças apresentam dificuldade para operar essas três vertentes principalmente cooperação e leitura do jogo.

#### **5. Jogo como Eixo Metodológico**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – N

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: É evidente que todos gostam de jogar, porém ainda precisa entender como o jogo atua na personalidade de cada um.

#### **Registros Qualitativos**

Descrição densa da aula: A intervenção ocorreu no período vespertino antes do recreio, as crianças estavam felizes e dispostas a maioria estavam com vestimentas completas (roupa adequada + calçado), cerca de 30% usam chinelos, regra da escola exige calçados para evitar danos aos pés. Nenhum aluno foi excluído ou retirando, apenas duas alunas se recusaram a participar uma não quer porque o responsável

não assinou o termo de responsabilidade, outra e surdo mudo e a professora de apoio não incentiva. A atividade ocorreu de acordo com o planejamento e suas etapas, na minha perspectiva aula apresentou o que era esperado dentro da minha realidade, a olhos vistos foi bom.

Citações significativas (falas ou observações reflexivas): A minha maior dificuldade e a falta de atenção nas explicações, tornando as intervenções cansativas e repetitivas. Dentre os alunos a falta de fidelidade nas próprias regras, contribuições e sugestões  
Episódios críticos ou marcantes: Não Houve

### Codificação e Análise Interpretativa

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Aprimorar	Ruim	Boa
Variações e decisões	Aprimorar	Razoável	Razoável
Negociação de regras	Aprimorar	Ruim	Boa
Autonomia e cooperação	Aprimorar	Razoável	Boa
Jogo como eixo metodológico	Aprimorar	Razoável	Boa

### Síntese e Reflexão Final

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: Mesmo o jogo tendo suas intenções pedagógicas, organizado com um logica elas conseguem dar outros sentidos.

Quais aspectos exigem nova mediação docente: Organização, atenção e regras.

Conexão com aulas próximas: A intencionalidade foi iniciar com a categoria de jogos mais comum de acordo com a realidade das crianças aumentando suas dificuldades no sentido de jogos mais complexos, autonomia e cooperação.

### Observações do Pesquisador

Emoções, percepções e reações pessoais: Por parte das crianças na maior parte do tempo foram boas, eu como observado/pesquisador gera algumas frustrações de modo geral, mais nada que atrapalhe mais sim anseios pessoais do que é certo ou errado.

Ajustes metodológicos para o próximo encontro: Alguns ajustes serão feitos na transmissão e organização do conteúdo.

Rodrigo Luiz de Souza  
Prof. P-IV SME/Nerópolis-Go

### DIÁRIO DE CAMPO – AULA 2

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor: Rodrigo Luiz de Souza

Data: 13/11/2025 Duração: 50 min Tema: Jogos de Campo e Taco

Número de alunos: 25 alunos sendo 12 meninas e 13 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas de borracha, giz, discos e cones.

#### 1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A aula iniciou em clima de entusiasmo. Os alunos mostraram-se motivados e curiosos para experimentar o novo jogo de rebatida. Durante a conversa inicial, perguntei o que significava “jogar com estratégia”. As respostas variaram entre rebater e correr para pontuar, revelando que as crianças já associam o jogo.

#### 2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Logo na primeira rodada, o jogo revelou desafios táticos importantes: alguns alunos batiam a bola com força excessiva, enquanto outros apenas tocavam levemente, o que facilitava a defesa. Nessa etapa, o grupo percebeu a necessidade de ajustar o controle da força e da direção. As meninas mostraram cuidado e precisão nos movimentos, enquanto alguns meninos arriscaram rebatidas mais forte.

### **3. Construção e Negociação de Regras**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: propus uma variação de reduzir uma zona de pontuação e aumentar a rotação entre lançadores e rebatedores. Essa mudança exigiu maior atenção e rapidez nas trocas. Houve momentos de confusão sobre quem deveria lançar ou rebater, o que levou a pequenas pausas para reorganização. Mesmo assim, o grupo reagiu.

### **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – N

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: introduzi a variação com passes entre defensores antes de bloquear os atacantes. Essa mudança tornou o jogo mais dinâmico e tático, mas também mais caótico: a bola passou a circular com maior velocidade, e a atenção das crianças se dividia entre observar o objeto e os movimentos do grupo. A variação com bola despertou grande entusiasmo, mas também mostrou limites embora mais atrativa, o jogo perdeu parte de sua essência cooperativa e estratégica, tornando-se mais focado na competição.

## **5. Jogo como Eixo Metodológico**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – N

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: É evidente que todos gostam de jogar, porém ainda precisa entender como o jogo atua na personalidade de cada um.

## **Registros Qualitativos**

Descrição densa da aula: Expliquei as regras básicas do jogo uma equipe no ataque, outra na defesa; o lançador envia a bola ao rebatedor, e os atacantes tentam avançar pelas zonas de pontuação enquanto os defensores tentam recuperar a bola e bloquear o avanço. Foram feitas três rodadas “fases”, na primeira rodada, o jogo revelou desafios importantes onde os alunos enfrentaram o desafio de batida na bola, enquanto outros tentam recuperar a bola. Nessa etapa, o grupo percebeu a necessidade de ajustar o controle da força e da direção, noção de cobertura de espaço. Durante a segunda rodada, propus uma variação, aumentar a rotação entre lançadores e rebatedores. Essa mudança exigiu maior atenção e rapidez nas trocas. Houve momentos de confusão sobre quem deveria lançar ou rebater, o que levou a pequenas pausas para reorganização. Mesmo assim, o grupo reagiu bem, na terceira rodada, introduzimos a variação com passes entre defensores antes de bloquear os atacantes. Essa mudança tornou o jogo mais dinâmico e tático, mas também mais caótico: a bola passou a circular com mais rapidez, na roda de conversa final, perguntei qual fase foi a preferida. A maioria escolheu a fase 3, alegando que era “a mais difícil”. Eu, pessoalmente, considerei a fase 1 mais equilibrada, pois os alunos compreenderam melhor as regras e se concentraram na tomada de decisão. Discutimos o que tornava uma fase “fácil” ou “difícil” e muitos reconheceram que, quanto mais regras e variações, mais precisavam pensar e se organizar.

Citações significativas: Quando eu bati mais longe, deu tempo de correr mais. É difícil bater, tem gente que não pega a bola aí a gente perde.

Episódios críticos ou marcantes: Dificuldade inicial em sincronizar lançamento e rebatida.

### Codificação e Análise Interpretativa

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Dificuldades iniciais de coordenação entre lançamento e rebatida	Aprendizagem motora colaborativa.	O jogo promoveu o controle corporal e a percepção de tempo-ritmo
Variações e decisões	Alterações de regras exigiram adaptação rápida.	leitura situacional	As mudanças de regras estimularam reflexão sobre o espaço e o tempo do jogo.
Negociação de regras	redefinir papéis e ajustes	Não Observada,	noção de que o jogo é um acordo
Autonomia e cooperação	Alunos ajudaram na organização do espaço e revezamentos.	Corresponsabilidade.	A participação coletiva mostrou protagonismo no controle do jogo.
Jogo como eixo metodológico	Reflexões sobre as fases e sobre o controle da força	Não Observada	O jogo funcionou como um espaço de pensamento

#### Síntese e Reflexão Final

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: *Rebatida* revelou um momento de transição entre o movimento espontâneo e o movimento pensado. As crianças começaram a perceber que o controle da força e do tempo não são apenas habilidades motoras, mas decisões estratégicas que afetam diretamente o sucesso coletivo. o papel das regras como instrumentos de convivência e não imposições externas. As crianças começaram a assumir a autoria das combinações, o que representa um avanço significativo em autonomia e corresponsabilidade.

Conexão com aulas próximas: A intencionalidade foi iniciar com a categoria de jogos mais comum de acordo com a realidade das crianças aumentando suas dificuldades no sentido de jogos mais complexos, autonomia e cooperação.

### **Observações do Pesquisador**

Durante a condução da aula, percebi o quanto o jogo de rebatida exige do professor uma escuta atenta e um olhar sensível às reações do grupo. As pausas foram fundamentais não para interromper, mas para ampliar o sentido da experiência. Ao observar os alunos ajudando na organização e sugerindo variações, senti que a sequência começava a cumprir seu propósito: transformar o aluno em sujeito do jogo, e não apenas participante.

Rodrigo Luiz de Souza  
Prof. P-IV SME/Nerópolis-Go

### **DIÁRIO DE CAMPO – AULA 3**

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor: Rodrigo Luiz de Souza

Data: 18/11/2025 Duração: 50 min Tema: Jogos de rede

Número de alunos: 23 alunos sendo 11 meninas e 12 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas de borracha, giz e cones.

#### **1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – N

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A aula de *Bola Voadora* revelou o jogo como um campo de experimentação social e motora. A desorganização inicial não foi um fracasso, mas

um retrato autêntico da necessidade de sincronização entre corpo, olhar e intenção coletiva. As risadas e erros se transformaram em momentos de construção simbólica, onde as crianças aprenderam que a cooperação é um ato de escuta e não apenas de ação simultânea.

## **2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão**

Os alunos compreenderam o objetivo – N

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: As dificuldades para manter a bola no ar evidenciaram o processo de passagem do agir impulsivo para o agir consciente. O desafio de coordenar gestos, prever trajetórias e respeitar colegas estimulou o desenvolvimento da leitura de jogo e da atenção compartilhada.

## **3. Construção e Negociação de Regras**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A mediação docente, centrada em pausas reflexivas e variações de regras, mostrou que as intervenções mais significativas são as que devolvem a responsabilidade ao grupo.

## **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Após observar por alguns minutos, propus uma pausa reflexiva: perguntei “o que está fazendo a bola cair rápido?”. As respostas variaram entre “a gente se atrapalha” e “ninguém combina quem vai pegar”. Usei as falas como ponto de partida para discutir a importância da comunicação e da coordenação

coletiva. Reiniciamos o jogo com a regra adicional de que cada grupo deveria nomear um “capitão”, responsável por orientar o ritmo dos passes.

### **5. Jogo como Eixo Metodológico**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: o jogo cumpriu sua função maior: ser espaço de aprendizagem coletiva e emocional, onde o erro é parte constitutiva da descoberta.

### **Registros Qualitativos**

Descrição densa da aula: No início, alguns alunos mostraram-se dispersos durante a explicação. Na primeira rodada, os grupos demonstraram dificuldade em manter o ritmo e a bola no ar. As trocas eram curtas e descoordenadas, com muita euforia e pouca organização. Alguns alunos tentavam outros olhavam, e outros se apressavam em tocar a bola sem observar a posição dos colegas. A cena misturava risadas, quedas da bola e exclamações de “minha vez!” ou “passa pra mim!”. pequenas intervenções trouxeram melhorias visíveis. Na segunda rodada, os grupos começaram a se alinhar melhor, passando a bola com mais calma e precisão. Surgiram expressões como “vai você”, “devagar”, “Joga para o alto”, demonstrando avanço na leitura coletiva. Apesar disso, as trocas ainda eram curtas e o tempo médio de manutenção da bola no ar era pequeno. Ao final fizemos uma roda de conversa. Perguntei o que havia sido mais difícil alguns alunos citaram a comunicação, outros a esperar sua vez, organizar o lugar de cada para preencher os espaços. As falas evidenciaram que o foco da aprendizagem ultrapassou a técnica e alcançou a dimensão social do jogo.

Citações significativas: A bola cai porque todo mundo quer pegar junto, falar e jogar e mais difícil que parece, se a gente for com calma, dá pra durar mais.

Episódios críticos ou marcantes: Duas alunas inicialmente resistentes aderiram à atividade de forma espontânea, Dificuldade inicial de coordenação coletiva levou à criação da figura do “capitão”. Pausas reflexivas mostraram que o diálogo melhorou o desempenho e a cooperação.

### Codificação e Análise Interpretativa

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Dificuldade inicial em coordenar passes e manter a bola no ar.	Coordenação motora	As aprendizagens ocorreram por tentativa e observação, com avanços perceptíveis após mediações.
Variações e decisões	Inclusão da figura do “organizador”	Adaptação	As variações ampliaram a consciência do grupo sobre ritmo, comunicação e cooperação.
Negociação de regras	Discussões sobre tempo de posse e ordem dos passes.	Consenso	O grupo consolidou a noção de que o jogo é espaço de acordos coletivos.
Autonomia e cooperação	Cooperação emergiu do caos inicial.	Confiança	A autonomia foi construída progressivamente, com o professor como facilitador e não controlador
Jogo como eixo metodológico	Reflexões durante e após o jogo sobre coordenação e respeito à vez.	Não Observada	O jogo funcionou como dispositivo de leitura corporal e convivência.

**Síntese e Reflexão Final**

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: A *Bola Voadora* ensinou mais sobre convivência do que sobre coordenação. O grupo aprendeu que o sucesso depende da escuta, do olhar e do gesto partilhado. Para mim, como pesquisador, ficou evidente que a verdadeira leitura de jogo começa quando as crianças percebem que o outro é parte da sua própria jogada.

**Observações do Pesquisador**

Durante esta aula, percebi que o papel do professor na mediação do jogo é o de direcionar a atenção sem roubar o protagonismo. Ao invés de corrigir, busquei provocar a reflexão: “Por que a bola caiu?”. Essa pergunta simples produziu respostas complexas e mostrou que as crianças, quando escutadas, são capazes de analisar suas próprias ações.

A resistência inicial de duas alunas e a dispersão de alguns meninos mostraram que o envolvimento emocional é tão importante quanto o motor. O riso, a frustração e a cooperação coexistiram no mesmo espaço.

Rodrigo Luiz de Souza  
Prof. P-IV SME/Nerópolis-Go

**DIÁRIO DE CAMPO – AULA 4**

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor: Rodrigo Luiz de Souza

Data: 19/11/2025    Duração: 50 min    Tema: Jogos de invasão

Número de alunos: 24 alunos sendo 12 meninas e 12 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas de borracha, giz e cones.

### **1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: O *Passa e Protege* representou um avanço importante na sequência, aproximando o grupo da lógica dos jogos de invasão cooperativa. A aula revelou que compreender o espaço não é apenas saber onde estar, mas como estar com o outro.

### **2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: O comportamento disperso inicial foi gradualmente substituído por momentos de concentração e troca. As crianças começaram a perceber que o sucesso depende da sincronia entre corpo, olhar e intenção compartilhada.

### **3. Construção e Negociação de Regras**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A introdução da regra com número de passes foi decisiva: ao limitar o tempo de posse, o jogo obrigou as equipes a planejar e antecipar ações. A partir dessa estrutura, emergiram as primeiras formas de raciocínio tático coletivo olhar para o espaço livre, posicionar-se para receber e proteger o colega que tem a bola.

### **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Do ponto de vista social, as interações mostraram que a cooperação nasce do diálogo e da confiança. O jogo deixou de ser apenas disputa por pontuação e passou a ser uma negociação permanente de papéis e intenções.

### 5. Jogo como Eixo Metodológico

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: a aula contribuiu com o papel do jogo como dispositivo de aprendizagem complexa, em que o corpo não executa, mas pensa, sente e decide em conjunto.

### Registros Qualitativos

Descrição densa da aula: A aula iniciou com os alunos já demonstrando interesses com a lógica de jogos invasão com o objeto que eles mais gostam “bola”. A proposta do *Passa e Protege* foi apresentada como um jogo de ataque e defesa simultâneos: o objetivo era fazer passes até alcançar a zona de pontuação, protegendo a bola e o espaço de ação da equipe. Expliquei a importância do passe consciente, ressaltando que o jogo não era sobre “quem corre mais”, mas sobre “quem pensa junto”. Na primeira fase, percebi dificuldade geral na organização dos passes. Muitos alunos tentavam avançar individualmente, sem considerar a posição dos companheiros. O jogo se tornava fragmentado: a bola era interceptada com frequência, e a equipe que estava na defesa agia de forma dispersa. Interrompi o jogo e perguntei: “O que acontece quando cada um joga sozinho?”. As respostas vieram rápidas “a gente perde a bola”, “ninguém consegue proteger”, “fica bagunçado”. Essa pausa reflexiva foi fundamental para recentrar a atenção na cooperação e comunicação. Reiniciamos com a regra adaptada: cada equipe precisava dar um número de passes obrigatórios antes de tentar marcar pontos. Essa variação exigiu maior controle, posicionamento e percepção de espaço. Com o passar dos minutos, os alunos começaram a perceber a importância de manter distância adequada entre si e olhar antes de passar. As

conversas entre colegas aumentaram, surgindo falas como “abre mais”, “passa rápido”, “marca aquele ali!”. O jogo ganhou ritmo, embora ainda houvesse reorganizações frequentes por esquecimento das regras e confusão de funções entre ataque e defesa. Na roda de conversa final, perguntei o que havia mudado com a regra dos passes. Aluna respondeu: “Agora a gente precisa conversar pra conseguir marcar.” Outro completou: “Fica mais difícil, porque todo mundo tem que jogar.” Essa fala confirmou a essência da aula, o deslocamento da ação individual para o pensamento coletivo.

Citações significativas: Fica mais legal quando a gente tem que passar mais vezes. Fala de alunos que geralmente não pega na bola.

Episódios críticos ou marcantes: A regra dos passes promoveu mudança de atitude e reorganização. Pausas reflexivas mostraram eficazes para reorganizar o comportamento coletivo.

### Codificação e Análise Interpretativa

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Dificuldade inicial de posicionamento e entendimento das funções de ataque/defesa.	Apropriação progressiva do espaço e das funções.	A aprendizagem tática ocorreu a partir da prática e do diálogo mediado.
Variações e decisões	Inclusão da regra e alternância de papéis.	leitura do coletivo.	As variações exigiram tomada de decisão rápida
Negociação de regras	Discussões sobre tempo de passe e deslocamento	conflito produtivo e reconstrução de combinados	O grupo começou a compreender as regras como instrumentos de equilíbrio e justiça

Autonomia e cooperação	Melhora progressiva na comunicação e na circulação da bola	corresponsabilidade	A cooperação emergiu de forma mais consciente
Jogo como eixo metodológico	Reflexões sobre pensar o jogo e jogar junto	Pensamento coletivo em movimento	O jogo consolidou-se como prática reflexiva e não apenas motora

### Síntese e Reflexão Final

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: O *Passa e Protege* mostrou que o jogo é, acima de tudo, uma forma de pensamento compartilhado. Quando a bola circula, circulam também ideias, emoções e intenções. O professor deixa de ser o centro e se torna o espelho refletindo, devolvendo e guiando.

### Observações do Pesquisador

Durante esta aula, percebi com clareza o processo de amadurecimento coletivo do grupo. Se nas primeiras aulas prevalecia o impulso e a ação isolada, agora surgem sinais evidentes de pensamento em equipe. O desafio não foi apenas técnico, mas comunicacional, ensinar a passar e proteger significou ensinar a escutar, observar e confiar. Ao longo da aula, percebi que cada mediação precisava ser breve e estratégica, perguntas curtas e pausas rápidas funcionaram melhor do que longas explicações. O grupo respondeu melhor quando as decisões surgiram de dentro do jogo e não como ordens externas.

Rodrigo Luiz de Souza  
Prof. P-IV SME/Nerópolis-Go

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor: Rodrigo Luiz de Souza

Data: 25/11/2025 Duração: 50 min Tema: Jogos de invasão

Número de alunos: 25 alunos sendo 12 meninas e 13 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas de borracha, giz e cones.

### **1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – N

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A *Bola Três Fronteiras* representou o momento de maior complexidade da sequência até aqui. A simultaneidade das três equipes e a coexistência entre ataque e defesa exigiram das crianças atenção compartilhada, autocontrole e leitura do espaço. Contudo, a euforia inicial mostrou que a passagem do jogo espontâneo para o jogo estratégico ainda está em consolidação.

### **2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão**

Os alunos compreenderam o objetivo – N

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Os constantes equívocos invasões, derrubadas acidentais de cones, desobediência às regras não foram falhas, mas sinais de aprendizagem em movimento. O grupo mostrou capacidade de reconhecer os problemas, embora ainda não consiga elaborar respostas autônomas. Essa etapa revela um ponto-chave do processo formativo: a consciência antecede a competência, e a reflexão é o elo entre ambas.

### **3. Construção e Negociação de Regras**

Os alunos compreenderam o objetivo – N

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – N

Notas analíticas: A turma não conseguiu encontrar soluções e nem colocar uma regra que fazia sentido para o jogo.

#### **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: As mediações docentes foram essenciais para devolver o sentido pedagógico ao jogo, funcionando como “pontos de reancoragem” da experiência. As pausas e perguntas “por que o jogo perdeu sentido?” transformaram o caos em oportunidade de análise coletiva.

#### **5. Jogo como Eixo Metodológico**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: O jogo, assim, atuou como dispositivo de negociação simbólica.

#### **Registros Qualitativos**

Descrição densa da aula: A aula iniciou com os alunos em clima de entusiasmo, ao apresentar as regras do novo jogo, destaquei que cada equipe deveria defender seu triângulo de cones e, ao mesmo tempo, atacar os alvos das equipes adversárias, sem invadir os triângulos. Durante a explicação, notei dispersão e impaciência de alguns alunos. A euforia em “começar logo” fez com que muitos não prestassem atenção integral às regras, exigindo várias reexplicações e exemplos práticos. As três equipes jogaram simultaneamente, tornando o espaço da quadra altamente dinâmico. Nos primeiros minutos, observou-se grande desorganização, invasões constantes nos

triângulos, defensores derrubando seus próprios cones e dificuldade em compreender o equilíbrio entre ataque e defesa. Os gritos e a agitação eram intensos. As intervenções foram necessárias para devolver o sentido do jogo. Reforcei o valor das regras como parte do desafio e da estratégia, e não como restrição. Após algumas pausas e reorganizações, o grupo começou a compreender o papel de cada equipe: proteger seu triângulo, observar os movimentos adversários e decidir o melhor momento para atacar. Na roda de conversa final, trouxe à tona a observação mais frequente: “Por que os defensores derrubam mais cones com os pés do que os atacantes com a bola?”. As respostas foram múltiplas: alguns diziam “pra defender”, outros “porque fica difícil segurar a bola e olhar o cone”. Nenhum grupo apresentou soluções diretas, o que indicou um estágio de tomada de consciência, mas ainda sem elaboração estratégica.

Citações significativas: Eu só entrei pra ajudar, mas acabei derrubando o cone; A gente esquece que não pode entrar, parece automático; se eu ficar longe, o outro acerta mais fácil.

Episódios críticos ou marcantes: Se eu ficar longe, o outro acerta mais fácil; Invasões frequentes e cones derrubados pelos próprios defensores desorganizaram o jogo; Roda de conversa evidenciou reconhecimento do erro, mas ausência de soluções estratégicas.

### **Codificação e Análise Interpretativa**

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Dificuldade inicial em manter a estrutura das três equipes; euforia e dispersão durante explicações.	Organização coletiva em construção.	O grupo necessita de mediação constante para atribuir sentido às regras e papéis.

Variações e decisões	Intervenções docentes para restabelecer o sentido do jogo	Reorganização tática guiada.	A tomada de decisão ainda depende da orientação externa, mas há indícios de leitura espacial emergente.
Negociação de regras	Discussão sobre invasão e derrubada de cones pelos próprios defensores.	Conflito produtivo e reconhecimento da regra	A percepção do erro antecede a formulação da solução
Autonomia e cooperação	Poucos momentos de comunicação efetiva dentro das equipes	Cooperação situacional	A autonomia ainda é frágil
Jogo como eixo metodológico	Reflexões sobre regras e sentido do jogo	O jogo como sistema de significados.	desorganização inicial transformada em aprendizagem relacional.

### Síntese e Reflexão Final

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: Esta aula me ensinou que mediar o jogo é mediar o sentido. A *Bola Três Fronteiras* não foi apenas um exercício de ataque e defesa, mas um espelho das relações e da escuta. O jogo só ganhou sentido quando o grupo começou a ouvir a mim, ao outro e a si mesmo.

### Observações do Pesquisador

O desejo de jogar imediatamente é legítimo, mas pode esvaziar o sentido do jogo se não for acompanhado da escuta e da compreensão. A repetição das explicações não foi um obstáculo, mas um exercício de paciência cada reexplicação

foi também uma nova oportunidade de reflexão. A falta de soluções para o problema de invasão triângulo revelou algo importante: o grupo reconhece a regra como necessária, mas ainda não domina o pensamento tático que permite transformá-la em estratégia. Esse é um ponto de desenvolvimento no momento em que as crianças compreendem o “porquê” antes do “como”. Durante o jogo, notei também dinâmicas de poder nos grupos onde alunos mudando de equipe por afinidade, força ou gênero. Esse comportamento mostra que o jogo é também um espaço de expressão social, onde pertencimento e identidade se manifestam fisicamente.

Rodrigo Luiz de Souza  
Prof. P-IV SME/Nerópolis-Go

### DIÁRIO DE CAMPO – AULA 6

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor: Rodrigo Luiz de Souza

Data: 27/11/2025 Duração: 50 min Tema: Jogos de perseguição

Número de alunos: 23 alunos sendo 12 meninas e 11 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas de borracha, giz e cones.

#### 1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A aula representou uma síntese simbólica do percurso da sequência: o grupo chegou a um estágio de maior consciência coletiva, ainda que a euforia e a dispersão insistam em reaparecer como traços naturais da infância.

#### 2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: O jogo revelou-se um terreno fértil para a aprendizagem moral e tática simultânea compreender regras, respeitá-las e reorganizar-se a partir delas.

### **3. Construção e Negociação de Regras**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A regras nesse jogo teve um avanço significativo, porém tive que fazer intervenções no sentido de seguir não alterar.

### **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: ao vivenciar as duas perspectivas (caçador e fugitivo), os alunos ampliaram a leitura do jogo e desenvolveram empatia motora e emocional, salvar o outro é reconhecer-se parte do mesmo grupo.

### **5. Jogo como Eixo Metodológico**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: Essa alternância de funções ampliou a compreensão do jogo como sistema dinâmico de ações e reações.

### Registros Qualitativos

Descrição densa da aula: O grupo parecia mais confiante após as experiências expliquei o jogo *Resgate Estratégico* envolvia capturar colegas e libertá-los por meios próprios e movimentações coordenadas. Durante a explicação, alguns alunos se mostraram dispersos e impacientes, repetindo o comportamento observado em aulas anteriores: risadas, brincadeiras paralelas e euforia para iniciar. Esse comportamento exigiu pausas curtas e reexplicações do funcionamento das zonas e das condições de resgate. Busquei manter o tom leve, mas firme, reforçando a importância de escutar antes de agir, fiz uma pausa para reorganizar as funções e revisar os limites do espaço. A partir daí, o jogo fluiu melhor, o grupo demonstrou maior engajamento cooperativo e empatia, quando um colega era capturado, vários se mobilizavam para libertá-lo. Houve momentos de verdadeira sincronia entre alunos, especialmente aqueles que comunicavam verbalmente suas ações. Com o avançar das rodadas, propus a variação com troca de papéis entre caçadores e fugitivos, essa mudança foi recebida com entusiasmo e gerou adaptações rápidas, os alunos perceberam que os papéis exigiam percepções diferentes.

### Codificação e Análise Interpretativa

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Dificuldade inicial de atenção; melhora significativa na execução após reexplicações.	Aprendizagem pela experiência e reorganização.	A compreensão das regras é progressiva e se consolida com vivência e diálogo
Variações e decisões	Troca de papéis entre caçadores e fugitivos; decisões mais conscientes.	Adaptação e empatia tática	A alternância de papéis promoveu leitura ampliada do jogo

Negociação de regras	Pequenos conflitos sobre tempo de resgate e permanência na base.	consenso	O grupo passou a negociar com menor intervenção docente
Autonomia e cooperação	Mobilização coletiva para libertar colegas; comunicação verbal frequente.	Cooperação espontânea e interdependência	A cooperação emergiu como elemento
Jogo como eixo metodológico	Falas reflexivas sobre pensar antes de agir	sujeito que pensa e decide.	O jogo se consolidou como espaço de aprendizagem cognitiva

### **Síntese e Reflexão Final**

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: os alunos já não se movem apenas por impulso, mas por intenção; o grupo já não joga apenas para vencer, mas para compreender. Saí da aula com a impressão de que o jogo é, antes de tudo, um exercício de compreensão e descobertas.

### **Observações do Pesquisador**

Durante a condução da aula, percebi um amadurecimento claro na relação das crianças com o jogo e com as regras. Ainda que a euforia e as interrupções façam parte da vivência lúdica, agora elas coexistem com momentos de foco, diálogo e cooperação as múltiplas reexplicações, que antes pareciam sinal de impaciência do grupo, tornaram-se oportunidades para compreender que o sentido do jogo é reconstruído cada vez que se joga, a alternância de papéis foi reveladora, vi crianças que antes só queriam capturar descobrirem o prazer de libertar. O jogo ensinou a se colocar no lugar do outro, literalmente.

## DIÁRIO DE CAMPO – AULA 7

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor: Rodrigo Luiz de Souza

Data: 02/12/2025 Duração: 50 min Tema: Crie seu jogo I

Número de alunos: 19 alunos sendo 9 meninas e 10 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas de borracha, giz e cones.

### **1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A aula foi o momento em que o grupo assumiu o papel de criador, não apenas de jogador. Essa mudança de posição revelou o quanto a autoria é um processo complexo, que exige mais do que imaginação requer escuta, negociação e estabilidade emocional.

### **2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: As discussões e readequações indicam que as crianças estão internalizando o valor das regras como construções coletivas. A cada tentativa de modificação, emergia o aprendizado: mudar é possível, mas exige consenso, o caos criativo da aula foi ponto fundamental.

### **3. Construção e Negociação de Regras**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A dificuldade em seguir as próprias regras foi o ponto mais revelador mostrando que a autonomia não é ausência de limites, mas capacidade de sustentá-las.

#### **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: S/N

#### **5. Jogo como Eixo Metodológico**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – N

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A quebra natural do fluxo do jogo impediu o desenvolvimento das capacidades dos jogadores limitando a aprendizagem que ocorreria por meio da vivência e da reflexão dentro da própria ação lúdica.

#### **Registros Qualitativos**

Descrição densa da aula: A aula começou em clima de empolgação. Ao anunciar que seria o momento de criar seus próprios jogos, os alunos reagiram com gritos e risadas. O entusiasmo foi imediato, mas acompanhado de dispersão e falas simultâneas, todos queriam falar e decidir ao mesmo tempo. Expliquei que a proposta era que cada grupo criasse um jogo com base nos aprendizados anteriores, podendo adaptar elementos de perseguição, invasão, rede parede ou rebatida. Dividi a turma em três grupos mistos. A formação dos grupos revelou dinâmicas sociais importantes: alguns alunos tentaram mudar de grupo para ficar “com os amigos” ou “num grupo mais forte”. Intervim pontualmente, lembrando que a ideia era experimentar e cooperar com pessoas diferentes. A principal dificuldade observada foi adaptar e seguir as próprias

regras criadas. Apesar de elaborarem bons conceitos, muitos não conseguiam colocá-los em prática sem mudar constantemente as condições do jogo. As frases mais ouvidas foram: “Agora muda!”, “Não vale mais assim!”, “Deixa eu explicar de novo!”. Essas situações revelaram que a autonomia ainda está em formação e as crianças conseguem propor, mas têm dificuldade de sustentar as regras coletivamente. As mediações foram constantes, usei perguntas como: “O que acontece se vocês mudarem as regras toda hora?”; “Como o jogo fica mais divertido, com ordem ou com confusão?” As regras eram simples, mas com sentido simbólico. Na roda final, perguntei o que foi mais difícil: “Combinar as regras”, respondeu que quis. Aluna Ana completou: “Todo mundo quer mandar, e aí a gente briga”. Essa fala sintetizou o desafio da aula: aprender a negociar, não apenas a jogar.

### Codificação e Análise Interpretativa

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Dificuldade de manter coerência nas regras; confusão entre propor e executar.	Construção da autonomia	O grupo ainda alterna entre autonomia criativa e dependência do mediador.
Variações e decisões	Constantes alterações de regras; ajustes feitos de forma individual.	Flexibilidade e instabilidade criativa.	A mudança contínua expressa aprendizado em construção, não indecisão.
Negociação de regras	Conflitos e discussões sobre “quem decide”; necessidade de escuta ativa.	em desenvolvimento.	O grupo está aprendendo que a regra é pacto, não imposição.

Autonomia e cooperação	Alguns grupos cooperaram espontaneamente; outros mantiveram lideranças dominantes.	Cooperação parcial e liderança emergente.	A autonomia surge com tensões
Jogo como eixo metodológico	Reflexões sobre o ato de criar e sustentar regras.	Jogo como produção cultural.	As crianças compreenderam o jogo como construção social, não só atividade motora.

### **Síntese e Reflexão Final**

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: Esta aula mostrou que o verdadeiro aprendizado ocorre quando o professor consegue se retirar e o grupo continua criando. A dificuldade em manter as regras não foi sinal de falha, mas de crescimento as crianças descobriram que jogar e criar são faces da mesma inteligência.

### **Observações do Pesquisador**

A experiência de observar as crianças criando seus jogos foi um retrato vivo do processo educativo. O barulho, as disputas e as risadas formaram um ambiente autêntico de aprendizagem. Entendi que criar não é um ato isolado, mas uma prática social. Como professor-pesquisador, percebi que o papel da mediação é sustentar o processo sem sufocar a autoria. Foi necessário intervir, mas sem tomar o controle, permitindo que o grupo se visse responsável pelo próprio jogo.

Rodrigo Luiz de Souza  
Prof. P-IV SME/Nerópolis-Go

## DIÁRIO DE CAMPO – AULA 8

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Educação Física

Professor: Rodrigo Luiz de Souza

Data: 04/12/2025 Duração: 50 min Tema: Crie seu jogo II

Número de alunos: 20 alunos sendo 11 meninas e 9 meninos

Local: Quadra de esportes

Materiais utilizados: Bolas de borracha, giz e cones.

### **1. Organização e Aprendizagens Corporais e Sociais (sim ou não)**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: encerrou a sequência com a consolidação da autonomia e da reflexão. O grupo passou de executor para criador, e de criador para gestor das próprias decisões.

### **2. Variações de Regras, Espaço e Tempo e Efeitos na Tomada de Decisão**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A dificuldade em sustentar as regras criadas revela um aprendizado ainda em construção, mas profundamente significativo: as crianças experimentaram o poder e o peso da autoria, entenderam que criar implica também cuidar e manter.

### **3. Construção e Negociação de Regras**

Os alunos compreenderam o objetivo – S

Houve engajamento diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais e táticas – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: A dificuldade em seguir as próprias regras ainda continua sendo o ponto mais revelador.

#### **4. Autonomia, Cooperação e Leitura do Jogo**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: começou com conflito e desorganização, mas terminou em cooperação e sentido.

#### **5. Jogo como Eixo Metodológico**

Os alunos compreenderam o objetivo da aula – S

Houve engajamento motor diversificado – S

A estrutura favoreceu interações sociais – S

As regras influenciaram o comportamento coletivo – S

O professor mediou as decisões de forma participativa – S

Notas analíticas: O grupo demonstrou compreender o jogo como espaço de pensamento compartilhado e convivência democrática.

#### **Registros Qualitativos**

Descrição densa da aula: A aula começou retomando as experiências da aula anterior. Propus que agora o grupo criasse um único jogo coletivo, reunindo ideias dos três jogos desenvolvidos anteriormente. Houve empolgação e múltiplas sugestões ao mesmo tempo. Alguns queriam manter a bola, outros queriam eliminar, a conversa inicial foi marcada por sobreposição de vozes e debates acalorados. Fiz pausas curtas e propus que escolhesse só o essencial para compor o jogo final. O objetivo era avançar a bola em passes até um determinado local de pontuação, evitando ser interceptado, com a possibilidade de “salvar” colegas temporariamente fora de jogo. Durante a execução, as dificuldades foram semelhantes às observadas antes, manter o cumprimento das regras criadas por eles mesmos. A cada erro, surgiam tentativas de mudar as condições do jogo: “Agora vale dois pontos!”, “Não pode mais correr tanto!”. Intervim lembrando: “Vocês são os donos do jogo. Criar é também cuidar do

que foi combinado.” Apesar das adaptações, o jogo fluiu de maneira divertida e desafiadora. Houve grande envolvimento e cooperação. O grupo celebrou cada ação bem-sucedida. O mais interessante foi notar que as crianças começaram a refletir sobre o equilíbrio entre diversão e regra, dizendo: “Sem regra vira bagunça, mas com muita regra fica chato.” Na roda final, pedi que cada um dissesse o que aprendeu ao criar e jogar o próprio jogo. As respostas foram curtas, mas densas: “Aprendi que o jogo muda quando a gente muda.”, “cada um quer a sua regra”, “usar a bola pra que, tem gente que deixa cair toda hora”, “demora muito pra resolver e começar o jogo”. Essas falas encerraram a sequência com um sentido simbólico: as crianças compreenderam o jogo como linguagem e forma de convivência.

### Codificação e Análise Interpretativa

Eixo Analítico	Evidências Observadas	Categorias Emergentes	Interpretação Inicial
Organização das aulas	Dificuldade em sustentar as regras combinadas	consciência das regras.	A reflexão sobre as próprias criações indica avanço na compreensão do jogo.
Variações e decisões	Adaptações constantes; inclusão de resgate e passes.	Flexibilidade criativa.	O grupo transformou o jogo em processo contínuo de criação e ajuste.
Negociação de regras	Discussões acaloradas, mas respeitadas, sobre validade de ações.	Debate democrático	A negociação tornou-se central, mostrando maturidade coletiva.

Autonomia e cooperação	colaboração na construção e execução.	Autoria cooperativa.	O grupo demonstrou capacidade de decidir e jogar de forma coletiva.
Jogo como eixo metodológico	respeitar e mudar juntos.	Jogo como convivência.	regra e o outro se unem em um mesmo ato educativo.

### **Síntese e Reflexão Final**

O que se aprendeu sobre as crianças e o jogo: A aula mostrou que a autonomia não é ausência de regras, mas capacidade de criá-las e sustentá-las. O jogo final foi mais do que produto, foi processo de convivência. A sequência termina, mas o pensamento lúdico e crítico que ela despertou continua vivo em cada corpo que aprendeu a jogar pensando e pensar jogando.

### **Observações do Pesquisador**

Ao final da sequência, percebi que o jogo se tornou um espelho da cultura do grupo. O barulho, o riso, as divergências e a alegria traduzem não apenas energia, mas inteligência social em formação. As crianças aprenderam a criar, negociar, errar e recomeçar e isso é, em essência, educar-se pelo jogo.

Rodrigo Luiz de Souza  
Prof. P-IV SME/Nerópolis-Go

## ANEXO 01

## TERMO DE COMPROMISSO

**PROEF**  
Educação Física em Rede Nacional



Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “A Gamificação nas Aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I: Proposta do jogo MovLudus”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 22/02/2025

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
<b>1. Rodrigo Luiz de Souza</b>	<p>Documento assinado digitalmente</p>  <p><b>RODRIGO LUIZ DE SOUZA</b> Data: 13/03/2025 15:45:12-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></p>
<b>2. Luana Zanotto</b>	<p>Documento assinado digitalmente</p>  <p><b>LUANA ZANOTTO</b> Data: 13/03/2025 15:56:01-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></p>

Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1141

**ANEXO 02**  
**CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

**PROEF**  
**Educação Física em Rede Nacional**



Termo de Autorização para Realização de Pesquisa



À Senhora: Karla Cristina Cerri e Silva

Diretora do Instituto Municipal João Paulo II

Prezada Senhora,

Estou realizando uma pesquisa para investigar as contribuições do jogo gamificado Movludus, acerca de seu potencial pedagógico, no contexto do 4º ano do Ensino Fundamental do Instituto Municipal João Paulo II da cidade de Nerópolis - Go, com objetivo de escrever uma dissertação de mestrado Profissional em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Para tanto, solicito sua autorização para que os/as alunos/as da turma do 4º ano dessa escola possam participar, no período de dois meses, das atividades propostas pelo pesquisador na implementação do jogo gamificado. Ressalto que as participações serão anônimas. E que todos os custos para a realização do estudo sairão por conta do pesquisador, eximindo os/as alunos/as, a referida escola de qualquer responsabilidade orçamentária.

Certa de contar com sua compreensão e autorização para o estudo,  
agradeço Atenciosamente,

[Redacted Signature]

Autorizo o pesquisador a realizar, neste espaço escolar, a coleta de dados para sua dissertação de mestrado.

Nerópolis – GO, 13 de fevereiro de 2025

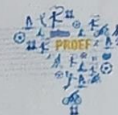
[Redacted Signature]

Diretora  
Portaria 193/2024

## ANEXO 03

### TERMO DE ANUÊNCIA DA SME

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



**Prefeitura Municipal de Nerópolis**

#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA/O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Elaine Cristine de Lima Milhomens Araújo Secretária de Educação, Cultura e Esporte, abaixo assinado, autorizo que a pesquisa intitulada. A Gamificação nas Aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I: Proposta do jogo MovLudus. seja desenvolvida a partir da realidade da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nerópolis GO, durante o ano 2025, mediante autorização consentida das autoridades responsáveis.

Declaro estar ciente dos objetivos dessa pesquisa que consistem em investigar o impacto da gamificação nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, com foco em alunos 4ª séries. e das suas condutas éticas, que será conduzida pelo pesquisador Rodrigo Luiz de Souza, sob a orientação da Profa. Dra. Luana Zanotto, vinculadas ao Programa de Mestrado em Educação Física (ProEF), vinculado à Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia, situado em Goiânia-GO, Brasil.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais e divulgação dos conhecimentos, sendo preservado o direito de sigilo à identidade (nome) do município participante.

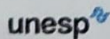
Nerópolis, 14 de fevereiro de 2025.

Elaine Cristine L. M. de Araújo  
Sec. Mun. de Educação Esporte e Cultura  
Decreto nº 01/2025

Assinatura da autoridade

Carimbo oficial da SME

Secretaria Municipal de Educação  
R. Josefina L. de Almeida Qd.14 Lt.02  
Setor Central, Nerópolis-GO, CEP:75.460-000  
Fone: (62)3513-1535



## ANEXO 04

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

**PROEF**  
Educação Física em Rede Nacional



#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada A gamificação nas aulas de Educação Física no fundamental I: proposta do Jogo Movludus. Meu nome é Rodrigo Luiz de Souza, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Professor de Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [edfisrodrigo@gmail.com](mailto:edfisrodrigo@gmail.com) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98128 5551, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral aplicar o jogo gamificado MovLudus nas aulas de Educação Física e investigar sua contribuição no engajamento, na permanência e no comportamento dos alunos. Você será convidado a participar de um jogo chamado Movludus, onde você deverá cumprir algumas missões para poder progredir a próxima fase até você chegar no desafio final. e para isso deverá reservar um período de 50 min. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Assim, considera-se o risco entre os participantes possibilidade de lesões ou desconforto físico durante as atividades do jogo, sentimentos de exclusão, frustração ou estresse em alunos que possam ter dificuldades em acompanhar o jogo. Esses são alguns benefícios que essa estratégia

Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1141



pode promover: cooperação, respeito e adaptação às regras, trabalho em equipe, e inclusão. Caso algum estudante precise de alguma assistência ele será encaminhado para a unidade competente.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (     ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
 (     ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (     ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
 (     ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

### **1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:**

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo A gamificação nas aulas de Educação Física no fundamental I: proposta do Jogo Movludus. Informo ter.....anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido pelo pesquisador responsável Rodrigo Luiz de Souza sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Nerópolis, ..... de ..... de 2025.

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
 Fone: +55 (62) 3521.1141

## ANEXO 05

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**PROEF**  
Educação Física em Rede Nacional



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -  
Pais/Responsáveis**

Você na qualidade de responsável por ....., está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada A gamificação nas aulas de Educação Física no fundamental I: proposta do Jogo Movludus Meu nome é Rodrigo Luiz de Souza sou o pesquisador responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Professor de Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [edfisrodrigo@gmail.com](mailto:edfisrodrigo@gmail.com) ou através de contato telefônico para o número (62) 98128 5551, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral aplicar o jogo gamificado *MovLudus* nas aulas de Educação Física e investigar sua contribuição no engajamento, na permanência e no comportamento dos alunos.

A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título **A gamificação nas aulas de Educação Física no fundamental I: proposta do jogo Movludus**. Caso o menor se sinta constrangido(a),

Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1141

**PROEF**  
**Educação Física em Rede Nacional**



é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

*A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:*

(  ) Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

(  ) Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Eu ....., abaixo assinado, autorizo ....., a participar do projeto intitulado “**A gamificação nas aulas de Educação Física do fundamental I: proposta do jogo Movludus**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Rodrigo Luiz de Souza sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Nerópolis, ..... de ..... de 2025.

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## ANEXO 06

### PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Gamificação nas Aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I: Proposta do jogo MovLudus

**Pesquisador:** RODRIGO LUIZ DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 87570425.5.0000.5083

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.540.386

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da pesquisa* e *Avaliação de riscos e benefícios* foram retiradas do documento *Informações Básicas da pesquisa* datado em 25/03/2025.

A presente pesquisa se insere no contexto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF), polo da Universidade Federal de Goiás e tem como pesquisador responsável Rodrigo Luiz de Souza com orientação de Luana Zanotto.

**METODOLOGIA:** A pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, com a coleta de dados qualitativos e quantitativos. Para os dados qualitativos, serão realizadas observações estruturadas, com registros sobre cooperação, participação e respeito às regras, além de questionários reflexivos aplicados no meio e no final do processo. Para os dados quantitativos, será avaliado o registro de permanência, participação e motivação dos alunos durante as aulas.

Serão incluídos como participantes da pesquisa os alunos do turma do quarto ano (Ensino Fundamental I) do Instituto Municipal João Paulo II, na cidade de Nerópolis, Goiás.

##### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é construir e aplicar o jogo gamificado MovLudus nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, investigando sua contribuição no engajamento, na permanência e no comportamento dos alunos.

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.540.386

**Objetivo Secundário:**

Propor o jogo MovLudus: Desenvolver um jogo tradicional gamificado, estruturado em fases sequenciais, com desafios progressivos e elementos de cooperação, adequado ao contexto das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I;

Compreender a contribuição da gamificação para o engajamento dos alunos: Analisar de que maneira o jogo MovLudus pode favorecer a motivação, o interesse e a participação dos estudantes durante as aulas;

Observar a contribuição do jogo: Verificar se a estrutura de fases e desafios progressivos contribuem para manter os alunos engajados ao longo da aula.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Considera-se o risco entre os participantes reduzida possibilidade de desconforto físico durante as atividades do jogo, sentimentos de exclusão ou frustração em alunos que possam ter dificuldades em acompanhar o jogo. Para reduzir a possibilidade de danos serão realizados os primeiros socorros de acordo com as necessidades e conhecimentos do profissional e encaminhado para unidade de atendimento.

**Benefícios:**

A presente pesquisa não apresenta benefícios diretos para os participantes da pesquisa. Apresenta os benefícios indiretos do que o jogo pode propiciar e do resultado da pesquisa.

O cronograma da pesquisa se encontra dentro dos prazos e com possibilidade de ser executado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta um tema contemporânea, gamificação no ensino, e com potencial para novas formas de ensino e engajamentos dos alunos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos inseridos encontram-se dentro das orientações do CEP.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Salientamos a necessidade da devolutiva do resultado da pesquisa para os participantes e para a escola.

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG**



Continuação do Parecer: 7.540.386

Não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes.

Atenção para a Resolução CNS nº466/12, o pesquisador responsável deve: assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; E Resolução 510/16 Art 17º VI -que dispõe sobre a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para abril de 2026.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2474764.pdf	25/03/2025 12:22:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pequisa_CEP.pdf	14/03/2025 17:37:04	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	secretaria.pdf	14/03/2025 17:33:09	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	14/03/2025 17:32:49	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	assinatura_diretora.pdf	14/03/2025 17:30:03	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito
Outros	intrumentos_coleta.pdf	14/03/2025 17:29:18	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	14/03/2025 17:27:33	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE.pdf	14/03/2025 17:06:44	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.540.386

Justificativa de Ausência	TALE.pdf	14/03/2025 17:06:44	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	autorizacao_pesquisa_Rodrigo_assinado_assinado.pdf	14/03/2025 17:04:52	RODRIGO LUIZ DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 30 de Abril de 2025

Assinado por:

**Rosana de Moraes Borges Marques  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br