



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

JOGANDO, CONSTRUINDO E TRANSFORMANDO
O JOGO QUEIMADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Vivianne de Oliveira Cruz

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

SÃO CARLOS – SP
2026

**JOGANDO, CONSTRUINDO E TRANSFORMANDO
O JOGO QUEIMADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Texto de defesa de dissertação apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Aluna: Vivianne de Oliveira Cruz

Orientador: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

Cruz, Vivianne de Oliveira

Jogando, construindo e transformando o jogo queimada nas aulas de Educação Física / Vivianne de Oliveira Cruz -- 2026.
121f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Glauco Nunes Souto Ramos
Banca Examinadora: Evandro Antônio Correa, Lilian Aparecida Ferreira
Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Jogo queimada. 3. Teaching games for understanding . I. Cruz, Vivianne de Oliveira.
II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Vivianne de Oliveira Cruz, realizada em 11/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Evandro Antônio Correa (UFSCar)

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos, que dão sentido à minha prática docente e me mostram, diariamente, que a escola é um espaço de encontros, descobertas e transformação. Com eles, tornei-me uma profissional mais sensível e um ser humano e uma mãe melhor. A escola me transformou, e vocês fazem parte dessa transformação todos os dias.

Ao meu marido, pela parceria incondicional, pela compreensão nos dias de ausência e pelo apoio silencioso que sustentou minha caminhada. Obrigada por acreditar em mim mesmo nos momentos em que a rotina e o cansaço pareciam maior.

Aos meus filhos, minha inspiração permanente. Que este trabalho os acompanhe como prova de que dedicação, estudo e amor caminham juntos. Tudo o que faço é para que eles vejam, no meu exemplo, que vale a pena perseguir nossos sonhos com firmeza e coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, pela parceria generosa, pela escuta cuidadosa e pela dedicação em cada etapa deste percurso. Sua orientação firme e sensível foi essencial para que este trabalho ganhasse clareza, profundidade e coerência.

Registro também meu sincero agradecimento aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF), cuja excelência acadêmica, compromisso ético e paixão pela Educação Física ampliaram meus horizontes e transformaram minha prática docente.

À 5ª turma do PROEF, meus agradecimentos pela caminhada compartilhada. Pelas conversas, pelos desafios enfrentados em conjunto, pela força de grupo que se formou e nos impulsionou até aqui. Vocês tornaram esta jornada mais leve, mais rica e mais humana.

Agradeço, ainda, minha equipe gestora e colegas de trabalho, pelo apoio institucional, pela confiança no meu trabalho e pela abertura para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, agradeço pela parceria cotidiana, pelas orientações e pela disponibilidade em acolher meu projeto e criar condições para que ele se realizasse com seriedade e respeito.

À escola, enquanto espaço vivo de aprendizagem, deixo meu reconhecimento. É no chão da escola que este mestrado ganha sentido. Cada diálogo, cada orientação, cada momento de construção coletiva reafirmou a importância da Educação Física como componente curricular que transforma, acolhe e dá voz aos sujeitos que fazem parte dela.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

A presente pesquisa surge de inquietações vividas no cotidiano escolar, especialmente diante da hegemonia do futsal como única prática corporal legitimada nas aulas de Educação Física (EF) em uma escola pública em Santos/SP. Essa realidade evidencia o empobrecimento do componente curricular e a limitação da compreensão dos alunos sobre a diversidade da cultura corporal, além de levantar a necessidade de discutir também as questões metodológicas que orientam a prática docente. O objetivo é analisar o ensino e a aprendizagem do jogo queimada como conteúdo das aulas de EF, por meio do desenvolvimento de uma unidade didática (UD) junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, de modo a valorizá-lo enquanto manifestação cultural e elemento formativo. Adotamos a abordagem qualitativa, com a metodologia da pesquisa-ação, por meio da aplicação de uma UD composta por nove aulas, fundamentada no modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Os dados foram produzidos por meio de diários de aula elaborados pela professora-pesquisadora, contendo observações e registros dos estudantes ao longo das práticas. A análise dos dados nos permitiu identificar as seguintes categorias: 1) Participação, Protagonismo e Mediação Docente, evidenciou que a organização de jogos modificados favoreceu maior engajamento e autonomia dos estudantes, reforçando o papel da professora como mediadora das aprendizagens. Além disso, a pesquisa revelou uma transformação na prática docente, uma vez que o processo reflexivo proporcionado pelos diários, pelas interações e pela lógica do TGfU permitiu à professora repensar suas escolhas pedagógicas, flexibilizar intervenções e ampliar sua compreensão sobre o papel do jogo na formação dos estudantes; 2) Compreensão Tática, Avaliação e Gestão do Espaço individual ao coletivo, essa categoria mostrou avanços na leitura de jogo, na tomada de decisão e no entendimento das relações táticas da queimada, potencializados pelo uso de jogos reduzidos; 3) Inclusão, Equidade e Clima Socioemocional, revelou-se nessa categoria que adaptações pedagógicas e regras construídas coletivamente ampliaram a participação, reduziram conflitos e fortaleceram atitudes cooperativas. Os resultados demonstram que a queimada, quando planejada de forma intencional e fundamentada em metodologias ativas como o TGfU, constitui um conteúdo potente para diversificar o currículo, promover aprendizagens significativas e contribuir tanto para a formação integral dos estudantes quanto para o desenvolvimento profissional da docente.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Jogo Queimada; Ensino e Aprendizagem; *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

ABSTRACT

This study emerges from concerns experienced in everyday school practice, particularly regarding the hegemony of futsal as the only legitimized bodily practice in Physical Education (PE) classes at a public school in Santos, Brazil. This scenario highlights the impoverishment of the curricular component and the limited students' understanding of the diversity of body culture, as well as the need to discuss the methodological issues that guide teaching practice. The objective was to analyze the teaching and learning of the dodgeball game (queimada) as PE content through the development of a teaching unit (TU) with a 5th-grade elementary school class, valuing it as a cultural manifestation and a formative element. A qualitative approach was adopted, using action research methodology, through the implementation of a TU consisting of nine lessons, grounded in the Teaching Games for Understanding (TGfU) model. Data were produced through lesson diaries written by the teacher-researcher, containing observations and records of students throughout the practices. Data analysis allowed the identification of three categories: (1) Participation, Student Agency, and Teacher Mediation, which showed that the organization of modified games fostered greater student engagement and autonomy, reinforcing the teacher's role as a mediator of learning and revealing transformations in teaching practice through reflective processes; (2) Tactical Understanding, Assessment, and Space Management from individual to collective, indicating advances in game reading, decision-making, and understanding of dodgeball's tactical relationships, enhanced by small-sided games; and (3) Inclusion, Equity, and Socioemotional Climate, demonstrating that pedagogical adaptations and collectively constructed rules expanded participation, reduced conflicts, and strengthened cooperative attitudes. The results indicate that dodgeball, when intentionally planned and grounded in active methodologies such as TGfU, constitutes a powerful content to diversify the curriculum, promote meaningful learning, and contribute both to students' holistic development and to the teacher's professional growth.

Keywords: School Physical Education; Dodgeball; Teaching and Learning; Teaching Games for Understanding (TGfU).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Objetivo geral.....	14
1.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 Recurso Educacional.....	14
2. O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	15
2.1 O Jogo queimada.....	25
2.2 O modelo <i>Teaching Games for Understanding</i> (TGfU).....	29
3. PERCURSO INVESTIGATIVO.....	33
3.1 Universo da pesquisa.....	34
3.2 Participantes e questões éticas da pesquisa.....	34
3.3 Instrumentos de coletas de dados.....	37
3.4 A Unidade Didática (UD).....	38
3.5 Procedimentos para a análise dos dados.....	40
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES.....	70
Apêndice A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	70
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	73
Apêndice C: Planos de Aula da Unidade Didática (UD).....	76
Apêndice D: Diários de Aula.....	90
ANEXOS.....	119
Anexo A: Aprovação do CEP/UFSCar.....	119

1. INTRODUÇÃO

Minha história com a Educação Física Escolar (EFE) não foi de amor à primeira vista, talvez pelo perfil esportivista dos meus professores da Educação Básica (EB) ou como o componente era ofertado na época, com as aulas no contra turno do ensino regular, dificultando minha frequência e assiduidade, mas acredito que a vida me deu uma segunda chance, e na fase adulta, o treinamento físico e a área *fitness* me levaram à graduação em EF com atuação plena, formação que me qualificou tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado.

Ao final do curso, durante um estágio em uma empresa agrícola, no setor de qualidade de vida e ginástica laboral, fui confrontada por uma fala que impactaria profundamente minha carreira. Minha gestora mencionou que a minha posição como professora não oferecia estabilidade, e com o tempo, eu não seria jovem o suficiente para exercer a profissão com excelência.

Essa incerteza, somada ao preconceito etário, fez com que eu buscasse estabilidade através dos concursos públicos. Em 2010, no primeiro ano após me formar, assumi o cargo de Professora Substituta de EF na Prefeitura Municipal de São Vicente/SP.

Embora a graduação plena me desse condições para atuar em diversas áreas, o curso foi estruturado com ênfase em saúde e esporte, ocasionando despreparo para o contexto escolar. Além disso, inicialmente a EFE não fazia parte dos meus planos, portanto, meu ingresso foi desafiador, sem identidade e sem experiência. Aprendi muito na prática, com colegas de profissão, em formações continuadas e, principalmente, com os próprios alunos.

Mesmo com tantas dificuldades, tive uma certeza, a escola era meu lugar e meu propósito de vida profissional. Diferente dos meus professores de EF da EB eu estava ali para fazer a diferença na vida dos alunos, por meio do meu componente curricular com toda sua potencialidade e diversidade.

Ao longo de 10 anos atuando como Professora Substituta em duas redes municipais e após a pandemia, decidi me exonerar de São Vicente, e em 2022, fui promovida no cargo da Prefeitura Municipal de Santos/SP como Professora Efetiva.

Refletindo sobre minha atuação como professora ao longo dos anos, em muitos momentos, instintivamente ou por perfil de professora do movimento

renovador¹, me identifiquei com as referências bibliográficas apresentadas no edital do PROEF e quando fui aprovada previa a disponibilidade de tempo ao qual teria que dedicar aos estudos, só não imaginava o turbilhão de conflitos internos e externos que iriam emergir com relação a minha prática docente.

Na disciplina “Problemáticas da EF” do PROEF, as inquietações tomaram proporções ainda maiores e o ato de desconstrução e reconstrução da minha prática docente se tornaram mais frequentes, assim como as reflexões frente ao meu cenário atual, envolvendo a comunidade escolar em que estou inserida.

Pude perceber que meu desconforto estava relacionado ao isolamento dessa escola em que atuo, onde há um monopólio da modalidade esportiva futsal. Essa realidade se conecta com algumas problemáticas levantadas por Barroso (2020), que discute como a EF, ainda hoje, valoriza a aptidão física e o esporte de forma que exclui a participação de todos os alunos.

Esse fenômeno encontra ressonância na própria história da EF brasileira, onde o futebol foi inserido inicialmente como uma ferramenta de controle, disciplina e recurso complementar de ocupação do tempo dos alunos, ao invés de conteúdo pedagógico autônomo (Betti, 2020; Kunz, 2020). O modelo esportivista, marcado pela valorização da técnica, do rendimento e da competição, reforçou esse uso, contribuindo para o predomínio de modalidades populares como o futebol/futsal nas aulas de EF.

Antes de me fixar no meu cargo de professora titular efetiva, atuei em diversas unidades escolares em Santos e também notei a presença insistente do futsal nas aulas de EF, porém, com menos resistência e aceitação para outras práticas corporais.

A cidade de Santos é reconhecida como um dos melhores locais em qualidade de vida, promove diversos eventos esportivos, tem forte presença de políticas públicas voltadas ao lazer (Silva *et al.* 2021). Tem relação direta na história do surf e seu desenvolvimento no Brasil (Marchi, 2018) e possui um esporte para chamar de seu e genuinamente santista, o tamboréu (Souza, 2013).

Contudo, mesmo diante desse reconhecimento e protagonismo esportivo, persistem desigualdades territoriais e socioculturais que limitam o acesso e a

¹ O Movimento Renovador da Educação Física, surgiu nas instituições universitárias na década de 1980, sendo responsável por mudanças no campo educacional e rompendo com a visão da aptidão física, esportiva e recreativa das práticas pedagógicas da Educação Física nas escolas. (Bracht; González, 2014).

diversidade de práticas nos diferentes bairros, resultado de processos de segregação socioespacial historicamente construídos (Rios; Sobral, 2022).

Segundo informações da Prefeitura de Santos (2025), o bairro cresceu às margens de uma rodovia, cercado pela Mata Atlântica, cachoeiras e rios, atualmente possui cerca de mil moradores onde muitos vivem da cultura caiçara.

A centralidade do futsal nas aulas de EF não se deve apenas ao distanciamento geográfico em relação aos grandes centros urbanos e praias, mas sobretudo ao modo como os eventos escolares e comunitários se organizaram historicamente em torno dessa modalidade. No bairro, por exemplo, as principais atividades festivas, torneios internos e projetos extracurriculares da escola têm como foco o futsal, o que contribui para a naturalização de sua prática como sinônimo de esporte escolar. Essa dinâmica também se reproduz no entorno das associações de moradores, projetos sociais e competições no local que privilegiam o futsal, reforçando sua hegemonia e limitando o contato dos estudantes com outras práticas corporais. Assim, o futsal não apenas ocupa o espaço físico da quadra, mas também simboliza um elo entre a escola e a comunidade, criando uma cultura esportiva local fortemente marcada por sua presença e dificultando a inserção de outras manifestações da cultura corporal. Minha intenção com essa pesquisa do mestrado e como docente da única escola de ensino fundamental do bairro, atendendo cerca de 300 alunos no período em que leciono, é transformar essa realidade por meio da EF, apresentando aos alunos outras práticas corporais, com o objetivo de diversificar e promover a inclusão, permitindo que eles conheçam, apreciem e pratiquem outras manifestações da cultura corporal e também ensinar com outros recursos metodológicos.

De acordo com Silva *et al.* (2020), para o desenvolvimento integral dos estudantes, os objetivos e conteúdos da EF, devem preparar para serem capazes de identificar as diversas manifestações corporais presentes na sociedade, sejam elas o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, a luta ou qualquer outra prática, assimilando e compreendendo criticamente esses elementos.

Além da insistência dos alunos na modalidade futsal, também tenho o desconforto com o fato do entendimento raso e superficial que os alunos possuem do componente curricular se limitar a uma única modalidade esportiva.

Ao mesmo tempo, no contexto cultural mais amplo, o futebol tornou-se uma das principais expressões da identidade nacional. Como destaca DaMatta *et al.*

(1982), o futebol é mais que um esporte no Brasil, é uma metáfora da sociedade, um espaço de expressão e pertencimento coletivo. A apropriação política do futebol, como ocorreu na Copa do Mundo de 1970 com o slogan “Pra frente, Brasil”, reforçou a ideia do futebol como símbolo de unidade nacional e orgulho patriótico (Helal, 1997). Esse imaginário foi incorporado às práticas escolares, mesmo que de maneira acrítica e excludente.

Como discute González (2020), esse comportamento reiterado nas aulas de EF centrado nas mesmas modalidades esportivas decorre de fatores estruturais e pedagógicos, como o modelo tradicional, a demarcação das quadras escolares voltadas para os esportes mais populares e a ausência de intencionalidade didática, resultando no chamado “rola-bola”, aula em que os alunos têm pouca ou nenhuma intervenção do professor. Esse padrão empobrece a prática pedagógica e reforça o domínio de esportes como o futsal em detrimento de outras manifestações da cultura corporal.

Poderia escolher qualquer prática corporal como instrumento da minha pesquisa, mas optei por uma preferência pessoal, afetiva e que sentisse confiança.

No decorrer da minha jornada escolar, obtive sucesso, satisfação e alegria ao desenvolver minhas aulas com jogos tradicionais, especialmente o *jogo queimada*². O êxito dessas experiências não se restringiu aos resultados técnicos do jogo, mas principalmente às transformações nas relações interpessoais que ele proporcionava. Estudantes que inicialmente se mostravam tímidos ou inseguros passaram a participar com entusiasmo, meninas e meninos compartilharam espaços, decisões e responsabilidades, favorecendo um ambiente de cooperação e respeito mútuo. Além disso, a queimada revelou-se um conteúdo altamente adaptável, permitindo múltiplas variações nas regras, nos materiais e na organização das equipes, o que possibilitou atender às necessidades e ritmos de aprendizagem das turmas, garantindo a inclusão de todos os estudantes.

Essas experiências reforçaram em mim a convicção de que o jogo, quando conduzido com intencionalidade pedagógica, é uma ferramenta potente para o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, nasceu o desejo de aprofundar essa temática em minha pesquisa de mestrado, buscando compreender a queimada não

² “A queimada, em suas diferentes formas e denominações — baleado, carimba, caçador, barra-bola, queimado — representa um dos jogos tradicionais mais difundidos no território brasileiro. Cada região apropriou-se do jogo de modo particular, adaptando regras, espaços e significados, o que evidencia o caráter dinâmico das práticas lúdicas e sua inserção nas culturas locais” (Santos, 2012, p. 156-157).

apenas como prática lúdica, mas como um instrumento formativo, inclusivo e culturalmente significativo no contexto da EF.

Uma discussão que, frequentemente, surge na EF é sobre que tipo de jogo trabalhamos, os jogos populares, os folclóricos ou os tradicionais?

Santos (2012) não diferencia jogos populares, jogos folclóricos e jogos tradicionais, pois todos são expressões culturais transmitidas entre gerações, representando modos de vida, valores e significados de um grupo social em determinado tempo e espaço.

Essa compreensão dialoga com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao apresentar a unidade temática Brincadeiras e jogos no componente da EF.

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2017, p. 212).

Nessa perspectiva, o ensino dos jogos deve promover o resgate, a valorização e a ressignificação dessas expressões culturais, possibilitando aos estudantes conhecer suas origens, variações e potencial inclusivo no contexto escolar.

Desta forma, utilizaremos, ao longo deste trabalho, a palavra jogo no sentido proposto por Santos (2012), isto é, sem diferenciá-lo e considerando a cultura que o representa.

Optei por desenvolver uma Unidade Didática (UD) com base no modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) por reconhecer nele uma possibilidade de ensino que coloca o aluno como protagonista do processo. Ao contrário de abordagens centradas na execução técnica, o TGfU convida os estudantes a pensarem o jogo, tomarem decisões, experimentarem estratégias e construir significados a partir da prática. Essa proposta elaborada por Bunker e Thorpe

(1982), parte da compreensão do jogo e de seus problemas táticos, permitindo que o aprender aconteça de forma mais participativa e prazerosa.

Com essa proposta, quero proporcionar aos alunos a vivência ampliada do jogo queimada, explorando suas possibilidades táticas, culturais e inclusivas. Essa experiência permitirá refletir sobre o papel dos jogos no currículo da EF e consolidar aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento coletivo e o senso de pertencimento.

1.1 *Objetivo Geral*

Analisar o desenvolvimento do jogo queimada nas aulas de EF com uma turma de 5º ano do ensino fundamental através de uma UD.

1.2 *Objetivos Específicos*

1. Elaborar e desenvolver uma UD baseada no modelo TGfU que envolva as manifestações culturais sobre o jogo queimada para alunos do 5º ano do ensino fundamental;

2. Analisar a participação e o entendimento dos estudantes no desenvolvimento do conteúdo do jogo queimada ao longo desse processo nas aulas de EF.

4. Analisar os desafios e as possibilidades do ensino do conteúdo jogos para estudantes.

1.3 *Recurso Educacional*

Foi elaborado um *e-book*³ para que, de forma colaborativa, professores(as) e estudantes desenvolvam o jogo queimada nas aulas de EF, suas características, manifestações, desafios e possibilidades.

³ <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/5a-turma-2024-2026>

2. O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo, exploraremos conceitos, definições e reflexões de estudiosos sobre o universo do jogo, especialmente no contexto da EF. Este tema é amplo e diversificado, com funções e características distintas, dependendo da área de conhecimento ao qual está inserido. Assim, percorreremos o histórico do jogo na EF, seu papel ao longo dos anos, as abordagens de professores e alunos, além dos conteúdos e objetivos presentes nos documentos normativos.

Definir jogo não é uma tarefa simples. Wittgenstein (1999) argumenta que muitos conceitos filosóficos têm bordas desfocadas e não podem ser rigidamente definidos. Ele introduziu o conceito de “jogos de linguagem”, mostrando que o significado das palavras é determinado pelo uso em diferentes contextos, o que já indica as diversas interpretações atribuídas à palavra "jogo".

O historiador e linguista Huizinga (2000), em sua obra *Homo Ludens*, escrita originalmente em 1938, argumenta que o jogo é ato mais antigo que a cultura, pois os animais já produziam brincadeiras entre si. O jogo é fonte de civilização e muitas realizações humanas são influenciadas pelo instinto lúdico. Não se limitando apenas à mera diversão, mas desempenhando papel fundamental na formação e manutenção da cultura.

Caillois (1990), sociólogo e antropólogo, relaciona os jogos à cultura humana, ressaltando sua influência nos valores, normas e estruturas sociais. Em sua obra, o autor propõe uma classificação dos jogos de acordo com as necessidades e desejos que movem o ser humano, apresentando quatro categorias:

1. *agon*, que representa a competição e o desafio de medir forças com o outro;
2. *alea*, associada ao acaso e à sorte;
3. *mimicry*, que envolve a imitação, o faz de conta e a representação de papéis;
4. *ilinx*, que expressa a busca pela vertigem, pelo desequilíbrio e pelas sensações intensas.

Essa categorização evidencia que o jogo ultrapassa a simples diversão, sendo um fenômeno cultural que revela modos de ser, sentir e conviver em sociedade.

Brougère (1998) explora as relações entre o jogo e a educação. Investiga a etimologia da palavra "jogo" e ressalta a polissemia do termo, evidenciando as múltiplas interpretações que ele pode assumir de acordo com os contextos culturais e sociais em que está inserido. Essa perspectiva permite compreender o jogo não apenas como uma atividade infantil, mas como uma manifestação humana. O autor destaca que a cultura lúdica possibilita a aprendizagem do lúdico, ou seja, ao participar da cultura, o indivíduo aprende a jogar. Propõe três categorias:

1. atividade lúdica, que considera tanto a experiência subjetiva do jogador quanto seu reconhecimento externo;
2. estrutura ou sistema de regras, que existe independentemente dos participantes;
3. material ou objeto, englobando jogos como o xadrez e brinquedos.

Kishimoto (1997) enfatiza a importância do jogo como uma ferramenta pedagógica na educação, destacando seu potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional no ambiente escolar. A estudiosa defende que o jogo não deve ser visto somente como uma atividade de lazer, mas como uma prática educativa que contribui para o aprendizado e a formação integral dos alunos.

Embora a origem exata do jogo seja incerta, há registros de atividades lúdicas em sociedades antigas. Brougère (1998) menciona que na civilização romana os jogos eram utilizados tanto para treinamento como para espetáculo, enquanto na Grécia antiga, eram praticados com fins competitivos.

De acordo com Santos (2012), o jogo é uma construção histórica e social que acompanha o desenvolvimento das civilizações, refletindo transformações nos modos de convivência e nas formas de educar. Em sua tese O processo de civilização do jogo, a autora compreende as práticas lúdicas como parte do movimento civilizatório das sociedades, nas quais o jogo deixa de ser apenas uma atividade espontânea para assumir significados culturais e educativos. Assim, cada sociedade imprime ao jogo valores, regras e sentidos próprios, tornando-o um espelho de sua organização social e de suas práticas culturais.

O jogo é uma criação humana influenciada pelas características culturais e sociais de cada povo, de modo que seu significado e finalidade variam conforme o contexto em que está inserido. O significado do jogo é moldado pelos valores e necessidades de cada sociedade e embora seja uma prática universal, seu propósito

pode variar em algumas culturas. O jogo pode ter um papel de formação, desenvolvimento físico ou ainda ser uma ferramenta de integração social (Kishimoto, 2016).

Essas variações mostram que os jogos refletem os modos de vida, as crenças e os objetivos de diferentes grupos, adaptando-se conforme a sociedade transforma suas próprias concepções e finalidades (Kishimoto, 2016).

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo jogo significa, “atividade cujo objetivo é divertir, entreter ou distrair; passatempo; exercício físico ou mental com regras e finalidade recreativa; competição entre dois ou mais participantes, regida por normas, que visa à vitória de um deles” (Houaiss; Villar, 2009, p. 1192).

Na cultura brasileira os jogos e brincadeiras são herança e miscigenação da civilização portuguesa, dos povos indígenas e africanos. A história de uma sociedade também é construída através dos seus jogos e brinquedos, sendo um elo dialógico da criança com seu povo (Brougère, 1998).

Historicamente, o jogo sempre esteve presente na cultura humana como uma forma de lazer, competição, socialização e aprendizado. No contexto da EF do Brasil, os jogos começaram a ser incorporados dentro de uma perspectiva higienista. Essa tendência enfatizou o uso dos jogos como uma ferramenta para promover a saúde, a disciplina e a moralidade, alinhada aos objetivos de higiene corporal e social da época (Ghiraldelli Jr, 1991).

A prática dos jogos na EF foi amplamente moldada por ideais higienistas e também militaristas, que viam o jogo como um meio de formação de caráter e disciplina (Darido, 2003). Durante as décadas de 1930 e 1940, o jogo se consolidou como uma ferramenta de socialização e controle social, alinhando-se aos ideais nacionalistas do período.

O professor de EF, inicialmente era visto como um instrutor ou treinador, carente de formação teórica. Os jogos tinham um viés recreativo, sendo utilizados como uma forma de tirar as crianças e jovens das ruas (Ghiraldelli Jr, 1991). Com o tempo, passaram a ser incorporados como meio de ensino, principalmente para a introdução de outras práticas corporais, especialmente os esportes (Darido; Sanches Neto, 2011).

No ano de 1946, no Governo Getúlio Vargas, as aulas de EF ministradas nas escolas tiveram participação significativa para aumentar o espírito nacionalista.

Para os pequenos, os jogos de “dar e tomar” foram utilizados para que pudessem entrar em contato com as regras socialmente aceitas (Castellani Filho, 1991).

A partir da década de 1950, o esporte começou a ocupar uma posição central no currículo da EF, refletindo uma forte ênfase no ensino de práticas esportivas tradicionais (Soares *et al.*, 1992).

Castellani Filho (1991) argumenta que, enquanto teoria, a EF como prática pedagógica abrange o jogo, o esporte, a dança e a ginástica como temas centrais. No entanto, na prática, essa abordagem não se concretiza de maneira efetiva no cotidiano escolar.

Betti (2020) aponta que o conceito biopsicossocial da EF surgiu em resposta a críticas sobre a aplicação de uma mesma abordagem tanto para crianças quanto para adultos. Essas críticas consideravam as diferenças de objetivos e interesses relacionados às idades, especialmente no caso das crianças, que tendem a se envolver mais com brincadeiras e jogos.

Conforme aponta Nóbrega (2005) ao longo da história e com a implantação da escola nova na década de 1940, os jogos e brincadeiras infantis foram incorporados de forma mais consistente ao ambiente escolar. Entretanto, sua aplicação, apesar de significativa, era frequentemente limitada a um meio para ensinar regras de convivência social e momento recreativo.

Com a chegada das abordagens críticas da EF nas décadas de 1980 e 1990, uma nova perspectiva sobre o jogo se traçou, que passou a ser reconhecido não apenas como uma atividade recreativa e pré-desportiva, mas como uma expressão cultural e uma ferramenta pedagógica essencial no currículo escolar (Soares *et al.*, 1992).

Para entender a evolução do conceito jogo na EF dentro da abordagem crítica em contextos educacionais, assumo neste trabalho, com base nos autores estudados e que serão apresentados a seguir, a função social, educativa e inclusiva do jogo. “O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” (Soares *et al.*, 1992, p. 45).

A abordagem do jogo como conteúdo da EF exige uma prática pedagógica intencional, sustentada por princípios que envolvam a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educativo (“para quem ensinar”), a seleção crítica dos

conteúdos (“o que ensinar”), a definição de estratégias didáticas adequadas (“como ensinar”) e a clareza quanto aos objetivos formativos (“para que ensinar”). Essa perspectiva rompe com a visão reducionista do jogo como simples passatempo ou recurso auxiliar, reconhecendo seu potencial formativo quando inserido de forma planejada e reflexiva no contexto escolar (Brasil, 1998).

Kunz (2012) questiona o papel da EF como disciplina que se concentra no desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas esportivas. Nesse contexto, o jogo é ressignificado como um espaço para discussão de valores e construção de uma crítica social. Assim, o jogo passa a ser compreendido como uma prática cultural e social que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Bracht (1997) entende o jogo como uma prática social carregada de significados, que reflete e expressa as relações da sociedade em que está inserido. Nessa visão, o jogo pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica de classe, à medida que permite compreender e questionar as desigualdades e os valores reproduzidos no contexto escolar. Assim, o autor amplia o papel da EF, propondo que o ensino do jogo ultrapasse o simples ato de jogar, tornando-se um espaço de reflexão e transformação social.

João Batista Freire (1994) é um autor relevante no campo da EF e oferece uma visão crítica sobre a prática pedagógica e a cultura corporal nas escolas. Em suas obras, ele discute a importância de uma EF que valoriza a diversidade cultural e a inclusão. O autor promove o jogo como ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos e acredita que o componente curricular deve ir além da mera técnica esportiva.

Para Freire (1994) o jogo é um elemento cultural significativo que reflete os saberes de diferentes comunidades, defendendo uma prática pedagógica que respeite e integre essa diversidade no ambiente escolar. Ele argumenta que o jogo deve servir como um espaço para a exploração de valores sociais e culturais, em vez de se concentrar exclusivamente na competitividade.

A EF pode e deve valorizar o repertório cultural dos alunos, adaptando as práticas para garantir a participação de todos e o respeito às diferenças, estimulando o pensamento crítico e a reflexão, permitindo que os alunos compreendam as implicações sociais e culturais das práticas corporais (Freire, 1994).

O jogo começa a ser integrado de forma sistematizada, abordando temas transversais como inclusão, diversidade cultural e cooperação, com o objetivo de

contribuir para a formação cidadã. Freire (1994) explora o potencial do jogo como prática pedagógica e não apenas como recurso didático.

Freire (1994) define o jogo como uma atividade espontânea e prazerosa que vai além de uma simples distração ou atividade física. O jogo é uma prática cultural e educativa, importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo a expressão de criatividade e autonomia, funcionando como um espaço para experimentar regras, valores e interações sociais. O autor e também professor defende que o jogo é fundamental para a construção de uma consciência crítica, pois, por meio dele, os alunos podem vivenciar e refletir sobre questões de cooperação, inclusão e cidadania.

Soares *et al.* (1992) abordam a forma limitada com a qual o jogo ainda é tratado na EF, talvez pela sobreposição de tendências e abordagens que o componente curricular foi colecionando ao longo dos anos. Em muitos contextos, o jogo é empregado como uma atividade recreativa, sem uma intencionalidade pedagógica ou como um instrumento para o desenvolvimento de habilidades motoras e esportivas.

Essa visão acaba oprimindo o potencial do jogo como uma prática cultural autônoma e significativa. Os autores da obra Soares *et al.* (1992) argumentam que o jogo deve ser valorizado em seu papel genuíno na EF, explorando suas dimensões culturais, sociais e educativas. Dessa forma, o jogo não só permite que os alunos desenvolvam competências físicas, mas também contribui para a construção de identidades, para o entendimento de normas e valores sociais, e para a expressão de criatividade e autonomia

A transição de uma perspectiva recreacionista para a utilização dos jogos como estratégia pedagógica trouxe consigo diferentes interpretações e aplicações, gerando, até os dias atuais, certa confusão entre os professores de EF. Essa dualidade de enfoques, muitas vezes reflete a falta de clareza quanto aos objetivos da EF e a ausência de uma formação que discuta criticamente o papel dos jogos no desenvolvimento integral dos alunos (Bracht; Gonzalez, 2014).

O movimento dos jogos cooperativos surge como uma resposta à abordagem tradicional da EF que enfatizava a competitividade e o desempenho esportivo. Essa linha começa a ganhar força, principalmente a partir dos anos 1980, quando educadores e pesquisadores questionaram os efeitos da competição

excessiva no ambiente escolar e buscaram práticas que pudessem promover a inclusão, a empatia e o respeito entre os alunos (Brotto, 1999).

Orlick (1989) define os jogos cooperativos como um processo que preza a interação e têm como objetivo fomentar habilidades socioemocionais como a empatia, o respeito e a cooperação entre os alunos, ao invés, de priorizar o resultado final. Esses jogos buscam promover a convivência respeitosa e o trabalho em equipe, valorizando a participação e a construção de relações positivas. Dessa forma, a EF torna-se um espaço para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, incorporando uma abordagem humanista e inclusiva que favorece um ambiente escolar solidário e harmonioso.

A escola, ao longo de sua história, tem se configurado como uma instituição social dinâmica, marcada por conflitos, valores e interesses que refletem os projetos de sociedade de cada época. Nesse contexto, a EF, desde sua introdução nos currículos escolares no século XIX, desempenhou um papel significativo, sendo utilizada como meio para veicular demandas políticas e ideológicas, como o higienismo, o militarismo e o esportivismo, entre outros, evidenciando sua vinculação aos objetivos sociais e culturais de diferentes períodos (Betti, 2020).

Segundo Camilo e Betti (2010), os jogos sempre pertenceram aos conteúdos da EF e fazem parte da cultura corporal de movimento e são considerados uma construção humana e patrimônio cultural. Freire (2017), compreende a importância do jogo não como um fim em si mesmo, mas como uma manifestação cultural significativa que pode se conectar com o contexto e as vivências dos indivíduos. “As relações entre jogo e educação, jogo e cultura, jogo e sociedade, jogo e processos de desenvolvimento da criança, jogo e vida são tecidas juntas” (Freire, 1994, p. 45).

O jogo não se resume a uma atividade de lazer ou mera preparação para algo "mais sério", mas constitui um fenômeno complexo, carregado de significados, que desafia constantemente quem busca compreendê-lo em sua totalidade. Nesse sentido, o jogo é, ele mesmo, uma forma de linguagem, expressão e construção de sentido, e não apenas um objeto passível de decifração total (Freire, 2017).

O jogo, na EF, é uma prática cultural que comunica sentidos, carrega afetos e produz aprendizagens. Para o autor, o jogo não é neutro nem fechado, ele se reinventa conforme o contexto, as regras combinadas e os sujeitos que o vivenciam, por isso, estudar o jogo na escola implica observá-lo e também participar dele, reconhecendo movimento, liberdade e criação como dimensões educativas. Essa

perspectiva ajuda a tratar o jogo como conteúdo formativo, não só técnica ou resultado e sustenta uma docência que problematiza significados, amplia a participação e valoriza a cultura corporal dos estudantes (Freire, 2017).

No entendimento de Freire (1994), o jogo de regras é a categoria que surge por último no desenvolvimento infantil, estando associada à socialização mais avançada. Por meio dele, a criança compreende normas e coordenações sociais fundamentais para a convivência em sociedade. No entanto, o jogo não apenas espelha a realidade vivida; ele também prepara para o que está por vir. Nesse espaço livre de pressões, as habilidades sociais são exercitadas e fortalecidas, podendo servir de base para outras mais complexas no futuro.

O jogo tem desempenhado um papel fundamental na EF ao longo da história, passando por diversas fases de desenvolvimento e ganhando diferentes significados pedagógicos. Passou a ser compreendido como um conteúdo autônomo dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998).

Os PCN auxiliaram na orientação do ensino da EF, enfatizando a necessidade de considerar a realidade dos alunos e as práticas culturais locais. Esses documentos trouxeram diretrizes que incentivam uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o corpo, o movimento e a cultura (Darido, 2003).

Daólio (1995) destaca que a EF deve ser tratada como uma disciplina importante dentro da formação escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. O autor aborda os objetivos do componente curricular, que vão além do desenvolvimento físico e motor. Ele defende que a EF também deve promover aspectos sociais, emocionais e culturais, preparando os alunos para viver em sociedade. Reconhecendo a importância do lúdico, ressaltando que os jogos e brincadeiras são fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, promovendo não apenas habilidades motoras, mas também socialização e construção de valores.

Esses pontos refletem a visão de Daólio (1995) sobre a EF como um componente curricular que deve ser abordado de maneira ampla, integrando aspectos físicos, sociais e culturais, e que estava alinhada às diretrizes dos PCN para promover uma educação mais significativa e contextualizada, promovendo um ensino que dialogue com as vivências e interesses dos educandos. Essa mudança de paradigma começa a se consolidar no Brasil com a difusão das abordagens críticas na EF, na década de 1980, com a reestruturação dos currículos na década

de 1990, tornando os PCN fundamentais para dar uma estrutura mais sólida à EF como área do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) vai reforçar e atualizar a visão trazida pelos PCN, promovendo o jogo como parte importante da cultura corporal. De acordo com a BNCC, a unidade temática Brincadeiras e Jogos destaca que essas práticas devem ser valorizadas como conteúdos com significado próprio, enfatizando a criação, alteração de regras e apreciação do ato de brincar em si. Além disso, defende a importância de se resgatar brincadeiras e jogos presentes na memória de povos indígenas e comunidades tradicionais, promovendo o respeito às diversas formas de conviver e a valorização dos contextos socioculturais brasileiros (Brasil, 2017).

Segundo Darido e Rangel (2011), a EF contemporânea caracteriza-se por uma diversidade de concepções pedagógicas que buscam superar o modelo tradicional, centrado no mecanicismo e no esportivismo. Na prática pedagógica dos docentes, essas concepções geralmente não se manifestam de forma isolada, mas acabam sendo mescladas, resultando em práticas singulares.

A partir da segunda metade dos anos 2000, emergiu no campo da EF uma perspectiva curricular conhecida como pós-crítica. Essa abordagem pedagógica caracteriza-se pela busca da ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferenças e a busca por uma educação que promova a inclusão e o protagonismo dos alunos (Vieira *et al.*, 2022). O movimento pós-crítico da EF é influenciado por autores que questionam as bases tradicionais e críticas da área, enfatizando abordagens mais plurais, diversificadas e sensíveis às questões culturais, sociais e identitárias (Neira; Nunes, 2011; Vieira *et al.*, 2022)

As práticas corporais, como brincadeiras e jogos, danças, lutas, esportes e ginástica, são frequentemente influenciadas por discursos que buscam normatizar corpos. No entanto, elas também podem se configurar como espaços de resistência, favorecendo a expressão de identidades historicamente discriminadas, incluindo mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, jovens periféricos, idosos e pessoas com deficiência. Com base nesse entendimento, o currículo cultural adota uma perspectiva ético-política que questiona padrões normativos e promove o reconhecimento e a valorização da diversidade (Neira; Nunes, 2022).

Em pesquisa realizada por Nascimento (2017) é ressaltada crítica ao modelo tradicional e hegemônico de currículo na EF, que tende a valorizar práticas corporais como esportes coletivos (geralmente eurocêntricos e ligados a uma lógica burguesa e esportivista) em detrimento de manifestações culturais populares, como a queimada. No artigo após contextualização do tema e participação ativa dos alunos, os depoimentos dos estudantes reforçaram a riqueza desse processo, evidenciando aprendizagens que vão além das habilidades motoras, como conhecimento histórico-cultural, convivência em grupo e reflexão sobre as relações sociais dentro do jogo. Assim, a pesquisadora propõe uma EF mais inclusiva, plural e crítica, capaz de valorizar a diversidade cultural.

Garcia et al. (2021) destacam que a tematização do jogo polibol nas aulas de EF contribuiu para valorizar as produções culturais locais, ampliando as perspectivas dos estudantes para além dos esportes tradicionalmente conhecidos. Essa abordagem possibilitou um olhar mais exclusivo e diversificado sobre as práticas corporais, promovendo a liberdade e a reflexão crítica dos alunos.

Esses autores, entre outros, buscam ampliar a compreensão sobre o papel da EF, promovendo reflexões sobre identidade, poder, diversidade e criticidade, conectando a área com questões contemporâneas e valores democráticos.

Neira (2015) relaciona os jogos populares à abordagem cultural, enfatizando sua capacidade de promover aprendizagens significativas ao conectar os estudantes com suas histórias e contextos sociais. Ele propõe que esses jogos sejam trabalhados de maneira crítica, analisando suas origens, funções e significados culturais.

Esta revisão bibliográfica demonstra a complexidade e a riqueza do conceito jogo na EF, evidenciando sua importância como uma ferramenta de aprendizado, cultura e socialização.

Finalizo essa parte do capítulo sobre o jogo na história da EF, e percebo que, em minha prática docente, venho tratando o tema de maneira simplista, sem explorar adequadamente o seu real potencial educativo e formativo. Reconheço que, embora o jogo seja uma prática rica em possibilidades culturais, sociais e motoras, o utilizo apenas como recurso recreativo ou atividade complementar esportiva, sem promover reflexões críticas ou valorizar suas múltiplas dimensões. Essa abordagem superficial pode limitar o desenvolvimento dos alunos, reduzindo o jogo a um instrumento de entretenimento, em vez de usá-lo como uma ferramenta pedagógica

que permita compreender e vivenciar as práticas corporais de forma significativa e contextualizada. Tal percepção reforça a necessidade de repensar minha prática docente, meu planejamento e metodologias, buscando integrar o jogo como um conteúdo educativo que dialogue com a cultura, a ludicidade e os valores humanos.

O jogo é uma prática presente em diferentes culturas do mundo e, na EF. Entre os jogos mais populares, a queimada ocupa lugar de destaque, sendo praticada em vários países e adaptada às realidades local (Santos, 2009). A seguir, será apresentada uma análise desse jogo e também sua perspectiva sob à luz da Praxiologia Motriz, evidenciando sua lógica interna e as possibilidades pedagógicas que ela oferece.

2.1 O Jogo queimada

Segundo Santos (2009), para que a EF seja compreendida como área de conhecimento e contribua para a formação integral dos alunos, é fundamental que os conteúdos abordados ultrapassem os limites das quadras e da escola, integrando-se à vida cotidiana dos estudantes. No caso dos jogos, a autora destaca a importância de ir além da prática e das regras, abordando aspectos como a origem histórica desses jogos, sua relação com valores e costumes de diferentes épocas e sua influência na formação cultural. Esse enfoque permite que os alunos ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre o impacto da história em suas vidas, promovendo sua autonomia e cidadania.

O jogo queimada é um exemplo de prática corporal que passou por transformações e adaptações em diversas culturas antes de se popularizar no Brasil. Suas origens remontam a práticas similares em regiões como a África e a Mesopotâmia, onde jogos envolvendo bolas e interações competitivas já eram comuns. No entanto, sua forma moderna, com regras definidas, foi consolidada ao longo do tempo (Ribeiro, 2004).

No caso do surgimento da bola queimada, a versão mais aceita é referente ao treinamento do exército do rei Papius, que era preparado para lutar contra a invasão dos bárbaros na Papônia, que se localizava no norte da Europa Meridional. Uma das atividades desse treinamento era os arremessos de bolas de fogo. Seria esse reino o único que não foi tomado pelos bárbaros. A partir dessa conquista, iniciou-se uma comemoração anual, onde na programação acontecia um festival de queimada, onde os homens podiam relembrar seus feitos (Santos, 2009, p. 8).

Mazzoni (2016) relata em sua pesquisa que nos Estados Unidos, o *Dodgeball*, originalmente uma variação competitiva do jogo de queimada com regras bem definidas, evoluiu ao longo do tempo, deixando de ser apenas uma atividade recreativa para se consolidar como um esporte formalizado. Essa transformação foi marcada por sua modernização em 1833, por Hagerson Augustus, e pela introdução de regulamentações específicas, que gerou sua popularidade e contribuiu com a organização de confederações e federações da modalidade.

Santos (2009) relata que o jogo queimado, também conhecido como baleado ou mata-soldado em algumas regiões do Brasil, chegou ao país como uma prática recreativa trazida pelos colonizadores portugueses. Este se popularizou inicialmente como uma atividade informal, praticada principalmente entre crianças e adolescentes em áreas urbanas e rurais. A simplicidade das regras e a necessidade de poucos recursos materiais facilitaram sua disseminação nas comunidades e escolas.

A prática foi adaptada às características culturais locais e se consolidou como um dos jogos mais populares durante os recreios e as aulas de EF. Em algumas escolas, criou-se até mesmo uma "cultura do queimado", onde ele se tornou o jogo predominante em determinadas comunidades escolares, embora, em alguns casos, sem uma abordagem pedagógica reflexiva (Ribeiro, 2004).

No Brasil durante o século XX, o jogo queimada começou a ser incorporado como parte das aulas de EF. Silva *et al.* (2023) enfatizam que ele foi promovido como um meio de desenvolvimento motor e social, sendo adaptado para diferentes idades e contextos escolares. Seu uso também era estratégico, por ser uma prática coletiva que promovia a interação entre os alunos.

Oliveira e Luiz (2016) apontam que ao longo do tempo, o jogo queimado adquiriu variações regionais no Brasil, tanto em nome quanto em regras, ganhando adaptações específicas que refletiam a cultura local. A popularidade do jogo se deve à sua forte conexão com a cultura lúdica brasileira. Ele é frequentemente encontrado em recreios escolares, festividades comunitárias e momentos de lazer.

O jogo de queimado tradicional é praticado em um campo retangular dividido ao meio, com áreas denominadas "campo dos queimados" atrás de cada lado. Duas equipes participam, cada uma ocupando um lado do campo, com um jogador "reserva" posicionado no fundo do campo. O objetivo do jogo é eliminar os jogadores adversários, queimando-os com a bola, que devem tocar o chão após atingir o

jogador para validar a eliminação. Ao ser queimado, o jogador move-se para o campo dos queimados, mas pode continuar participando e colaborar com sua equipe. A cooperação entre os jogadores é essencial para atingir o objetivo comum. Essa dinâmica reforça o caráter estratégico e colaborativo do jogo de queimada (Santos, 2009).

As variações do jogo queimada ampliam significativamente suas possibilidades pedagógicas na EF, promovendo o engajamento dos alunos ao transformarem cada aula em uma nova experiência lúdica. Conforme Farias *et al.* (2015), diferentes modalidades, como queimada tradicional, salvadora, abelha rainha, protetor e protegido, queimada da vida, quatro cantos, paintball, queimada das tribos, maluca, garrafão, reinado e salto com invasão, demonstram as inovações desse jogo. Essas variações permitem abordar diversos objetivos educacionais, desde o desenvolvimento de habilidades motoras até o trabalho em equipe, criatividade e tomada de decisão, enriquecendo o aprendizado de forma dinâmica e inclusiva.

A moralidade está intimamente ligada às regras e ao respeito por elas, sendo fundamental compreender as atitudes das crianças no contexto do jogo de queimada. Para que os sujeitos se sintam parte do processo de construção das regras, é necessário promover uma reflexão sobre o significado e o impacto das normas, garantindo que elas sirvam ao bem comum (Silva *et al.*, 2023).

Não poderia deixar de citar que a partir das contribuições de Ferreira e Ramos (2023), compreendi que a abordagem da cultura corporal representa um avanço importante na reconfiguração do ensino, especialmente quando busca integrar teoria e prática em torno de saberes significativos. Nesse processo, a Praxiologia Motriz, proposta por Parlebas (2017), foi essencial para que eu pudesse me apropriar e compreender a lógica interna do jogo da queimada, identificando suas estruturas de cooperação e oposição, os papéis e subpapéis sociomotores e as formas de comunicação que se estabelecem durante a prática. Essa análise me permitiu perceber que o jogo vai muito além de um conjunto de regras, ele expressa valores, comportamentos e modos de convivência presentes nas relações entre os alunos.

Analisando a ação motriz do jogo queimada, trata-se de um jogo de confronto entre duas equipes, geralmente com o mesmo número de jogadores, realizado em um espaço retangular dividido ao meio. O objetivo é “queimar” os

adversários arremessando a bola para que ela toque alguma parte do corpo deles. Quando isso acontece, o jogador vai para o “cemitério”, atrás da quadra adversária, de onde ainda pode ajudar a equipe a queimar oponentes. Do ponto de vista da Praxiologia Motriz, trata-se de uma prática sociomotora de cooperação e oposição, realizada em ambiente estável, onde as principais leituras de jogo envolvem companheiros e adversários”. (Ferreira; Ramos, 2023).

A queimada, compreendida como uma prática sociomotriz de cooperação e oposição, é possível analisar a ação pedagógica a partir dos pressupostos da Praxiologia Motriz, conforme apresentado por Ferreira; Ramos, 2023. Nessa prática corporal, os alunos assumem diferentes papéis sociomotores, como atacar, defender, cooperar com os colegas e se opor aos adversários que se alternam continuamente em função da dinâmica do jogo e das regras estabelecidas. Esses papéis desdobram-se em subpapéis, como arremessador, receptor, evasor e interceptador, evidenciando que a participação dos estudantes envolve tomada de decisão, antecipação e adaptação constante às ações dos outros jogadores. Além disso, a queimada se organiza por meio de uma comunicação motriz específica, na qual gestemas (gestos corporais elementares, como olhares, deslocamentos e simulações de arremesso, que transmitem informações durante o jogo) e nos praxemas (articulações organizadas desses gestos em sequências de ações motrizes dotadas de significado estratégico, construídas no interior da própria dinâmica da prática) que orientam as interações corporais, permitindo a leitura das intenções dos parceiros e oponentes sem necessidade de comunicação verbal explícita. Dessa forma, a análise praxiológica da queimada revela que o ensino da EF, ao considerar a lógica interna da prática, valoriza não apenas a execução motora, mas também os processos de interação, comunicação e construção de significados que emergem da ação motriz coletiva.

A partir dessa compreensão teórica, utilizei o modelo TGfU proposto por Bunker e Thorpe (1982) e Clemente (2014) como estratégia pedagógica para a construção e aplicação de UD. Enquanto a Praxiologia Motriz me auxiliou a interpretar o jogo e sua estrutura interna, o TGfU serviu como o caminho metodológico para transformar essa leitura em situações de ensino e aprendizagem que favorecessem a reflexão, a tomada de decisão, a compreensão tática e a cooperação entre os alunos e alunas.

Dessa forma, a articulação entre Praxiologia Motriz e TGfU foi fundamental no desenvolvimento da pesquisa. A primeira me ofereceu a base de análise da ação motriz, ajudando-me a compreender as interações e os significados do jogo da queimada e a segunda, a orientação metodológica, que possibilitou planejar e conduzir aulas mais reflexivas, participativas e inclusivas. Assim, essa dinâmica teórico-metodológica se estabeleceu em um movimento conjunto, no qual compreender o jogo e ensiná-lo tornaram-se partes do mesmo processo educativo.

Nesse sentido, a seguir será apresentado o modelo TGfU, com suas principais características e potencialidades na área da EF e para o ensino da queimada e de outros jogos, evidenciando como ele pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento tático, da tomada de decisão e da cooperação entre os jogadores.

2.2 *O modelo Teaching Games for Understanding (TGfU)*

Até a década de 1980, os modelos de ensino predominantes na EF estavam fundamentados em concepções comportamentalistas, que priorizavam a transmissão analítica e progressiva dos conteúdos, com ênfase na técnica como elemento central para o desempenho nas ações de jogo. Esses modelos destacavam o papel do professor/treinador como principal agente do processo de ensino. No entanto, passaram a ser criticados por desconsiderarem a intencionalidade do ensino, o que fragilizava a compreensão do processo pedagógico como um todo (Bunker e Thorpe, 1982).

Com o declínio das abordagens comportamentalistas, as teorias cognitivas e construtivistas passaram a ganhar maior relevância no campo da EF, especialmente no ensino dos esportes. Essas correntes teóricas trouxeram novas perspectivas, ao valorizarem o processamento da informação, a tomada de decisão e a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Com isso, propuseram uma abordagem mais integrada entre os aspectos táticos e técnicos do jogo. Nesse contexto, o modelo TGfU ganhou destaque por centralizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem e por priorizar a compreensão das ações em contextos reais de jogo (Clemente, 2014).

O modelo TGfU tem se consolidado como uma importante abordagem no ensino dos esportes coletivos, tanto no contexto escolar quanto no esportivo, ao priorizar a compreensão tática e os processos cognitivos envolvidos na tomada de

decisão em situações reais de jogo. Diferente das abordagens tradicionais centradas na técnica, o TGfU valoriza o ensino por meio de jogos reduzidos e situações contextualizadas, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa, incluindo aspectos afetivos e sociais do jogo (Clemente, 2014).

O TGfU é uma abordagem que incentiva professores e treinadores a explorarem novas ideias e formas de ensinar o jogo, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento sobre a aprendizagem no esporte e na EF (Clemente, 2014).

O modelo TGfU propõe que o ensino dos jogos ocorra a partir da compreensão da lógica interna das modalidades esportivas e não apenas da execução de técnicas básicas. Ele segue um ciclo de ensino de acordo com Clemente (2014), Almond (2015) e demais autores que discutem o modelo TGfU, quatro princípios pedagógicos orientam o planejamento e a mediação do ensino por meio de jogos condicionados, a saber:

1- Princípio da Seleção do Tipo de Jogo, que enfatiza a importância de classificar e organizar os jogos por categorias — como jogos de invasão, campo e taco, quadra dividida, muro/parede e de alvo — para favorecer a compreensão de elementos táticos comuns entre diferentes modalidades esportivas. Essa categorização permite ao aluno reconhecer padrões e estratégias compartilhadas entre os esportes de uma mesma família.

2- Princípio da Modificação por Representação, que propõe que os jogos adaptados preservem a lógica e as principais características do jogo formal. A intenção é manter a relação entre informação e ação, aproximando a prática do aluno às exigências reais da modalidade, o que favorece o desenvolvimento da compreensão tática e da tomada de decisão.

3- Princípio da Modificação por Exagero, que se refere à alteração proposital de regras, espaços ou tempos para enfatizar certos comportamentos técnico-táticos. Essa modificação visa canalizar a atenção dos alunos para a resolução de problemas específicos do jogo, incentivando respostas motoras intencionais alinhadas aos objetivos pedagógicos.

4- Princípio da Adaptação da Complexidade Tática, orienta o professor a propor situações-problema que estejam ajustadas ao nível de competência dos alunos. A complexidade das tarefas deve evoluir progressivamente, respeitando as

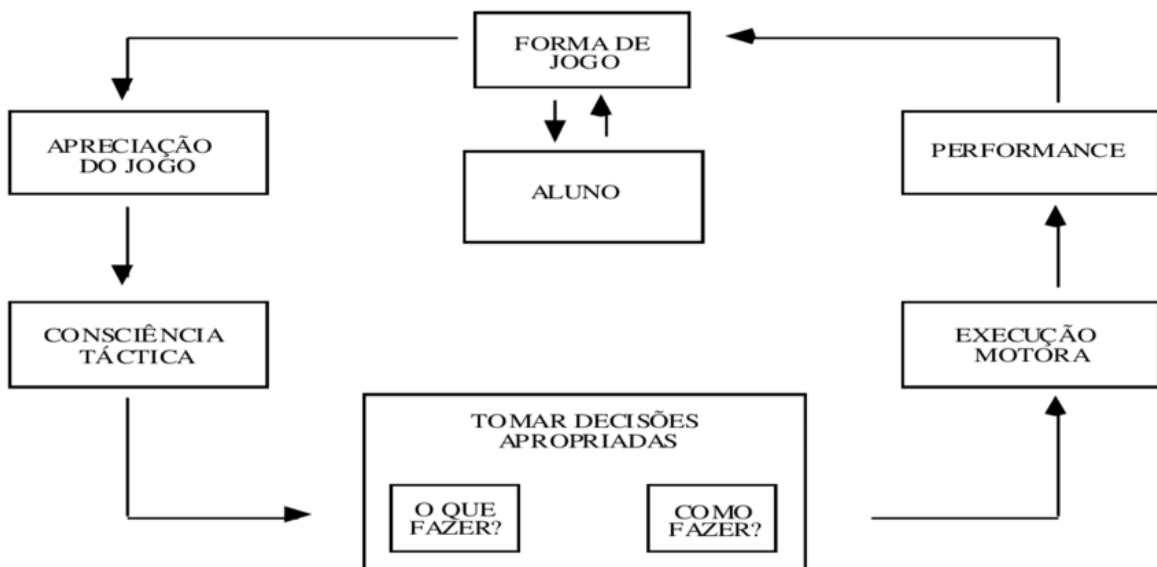
possibilidades do grupo, de modo que os desafios sejam acessíveis, mas ainda assim promovam o aprendizado e a superação.

Clemente e Rocha (2012) indicam que a modificação de jogos por meio da variação de regras, espaço e número de jogadores contribui para o desenvolvimento de decisões táticas, o que mostra a aplicabilidade do modelo TGfU em diferentes tipos de jogos, não apenas nos esportes.

O modelo TGfU, conforme proposto por Bunker e Thorpe (1982), não se restringe ao ensino de esportes, podendo ser aplicado a qualquer jogo, desde que permita ao aluno explorar estratégias, tomada de decisão e resolução de problemas em situação de jogo.

Ainda de acordo com Bunker e Thorpe (1982), o modelo de ensino por eles proposto organiza as aulas em seis etapas cíclicas, nas quais os alunos, inicialmente, vivenciam o jogo e identificam suas características, passando depois à compreensão de questões táticas, à tomada de decisão sobre o que e como fazer, à execução motora das habilidades requeridas e, por fim, à aplicação integrada do desempenho técnico e tático no jogo.

Figura 1: Modelo de ensino do jogo para a compreensão - TGfU



Fonte: Bunker e Thorpe (1982).

Em pesquisa realizada por Duarte (2023), o TGfU é uma metodologia de fácil compreensão, capaz de ser aplicada mesmo por professores que não a conheciam previamente. Nessa mesma pesquisa, a professora participante, após

receber material de apoio e orientação da aluna-pesquisadora, construíram e planejaram conjuntamente as aulas, incorporando os princípios e características do TGfU no ensino de basquetebol e futsal. Esse processo favoreceu a apropriação da metodologia e a adaptação das atividades à realidade escolar, evidenciando seu potencial formativo para docentes.

Ainda nessa pesquisa, os resultados mostraram que a aplicação do TGfU proporcionou aos alunos maior participação, desenvolvimento da consciência tática, leitura de jogo mais apurada e maior atenção às situações-problema propostas. Segundo a autora, os estudantes passaram a demonstrar atitudes mais críticas, reflexivas e criativas frente aos desafios apresentados, reforçando a relevância da metodologia na promoção de uma EF significativa e inclusiva. Duarte (2023) ressalta ainda a necessidade de ampliar os estudos envolvendo o TGfU em diferentes modalidades, tanto coletivas quanto individuais, para aprofundar a compreensão de seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, ao concluir a apresentação e fundamentação do TGfU e finalizar o capítulo referente à revisão de literatura deste trabalho, passo para o capítulo referente ao percurso investigativo que norteou a pesquisa realizada, no qual serão descritos de forma detalhada os passos metodológicos adotados.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

Considerando-se que o objetivo deste trabalho foi analisar o desenvolvimento do jogo queimada nas aulas de EF com uma turma de 5º ano do ensino fundamental por meio de uma unidade didática (UD), a pesquisa foi conduzida de forma qualitativa, buscando entender os fenômenos em sua complexidade e riqueza de detalhes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados, seu papel é relatar como os fatos acontecem e o interesse está mais no processo que nos resultados, os dados coletados são descritivos por registros textuais e as análises são indutivas com o objetivo de compreender como as pessoas interpretam suas experiências e o mundo ao seu redor.

Este estudo foi direcionado pela pesquisa-ação, caracterizada por ser um processo em que o pesquisador e os participantes atuam conjuntamente na investigação de uma problemática prática, buscando não apenas compreender a situação, mas também transformá-la por meio da ação reflexiva (Franco, 2005).

Franco (2005) enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática, argumentando que a pesquisa deve ser conduzida em conjunto com a ação pedagógica para gerar conhecimento e mudanças efetivas na realidade. A autora destaca que esse processo é capaz de promover confrontos entre os conceitos teóricos e as experiências práticas, criando um espaço para o desenvolvimento do conhecimento.

Com base em Franco (2005), para conduzir esse processo da pesquisa-ação, três etapas foram utilizadas para a realização da Unidade Didática:

Elaboração da UD de Prática Pedagógica Investigativa (PPI): fase inicial, na qual ocorreu o planejamento da intervenção pedagógica e definidos os objetivos, conteúdos e metodologias que foram trabalhados. Nesse momento teoria e prática estavam alinhadas.

Implementação da UD: a UD foi colocada em ação com os alunos, proporcionando vivências que puderam ser analisadas e discutidas. Durante essa fase, a interação entre o que foi planejado e o que ocorreu na prática foi observado permitindo ajustes e reflexões em tempo real. A nossa UD foi composta por nove aulas, permitindo uma abordagem abrangente e significativa do conteúdo. Essa quantidade de aulas proporcionou, como veremos mais à frente, um período para o

desenvolvimento dos objetivos propostos e para a reflexão crítica sobre as experiências de aprendizagem.

Avaliação dos dados obtidos através da vivência da UD: a avaliação possibilitou a reflexão crítica sobre a práxis e contribuiu para a melhoria contínua do processo de ensino e de aprendizagem.

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade litorânea do estado de São Paulo.

A escola atende anos iniciais e anos finais da Educação Básica, ao todo cerca de 350 alunos estão devidamente matriculados e em situação ativa no sistema de gestão escolar.

No período da manhã é composta pelas turmas dos anos iniciais, com duas salas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos totalizando, 200 alunos.

A equipe gestora é formada por diretora, assistente de direção, orientadora pedagógica e coordenadora pedagógica. No período da manhã são dez professoras de Educação Básica, quatro professores especialistas: eu, como professora de Educação Física, um professor de Inglês, uma professora de Artes, uma professora de Libras, uma professora de Educação Especial com apoio de mais cinco professoras para atendimento da educação especial em sala de aula e três professoras para o projeto de recuperação continuada.

3.2 Participantes e questões éticas da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram vinte e um alunos, sendo nove meninas e doze meninos com idade entre nove e onze anos, de uma turma de 5º ano do ensino fundamental. O grupo, à época da pesquisa, tinha duas aulas semanais de EF com duração de 45 minutos cada aula, tendo sido utilizadas nove destas aulas para a execução da UD.

Do ponto de vista ético de realização da pesquisa, a mesma foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através do Parecer 7.488.502. Desta forma, todos os participantes da pesquisa e seus respectivos responsáveis receberam informações sobre a mesma, leram e assinaram respectivamente, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice A) e o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), os quais constam os objetivos, a metodologia utilizada, a garantia de anonimato dos participantes, bem como os benefícios e riscos na participação da pesquisa.

No dia 28 de abril de 2025 (segunda-feira), a turma do 5º ano teve um momento de apresentação da minha pesquisa do PROEF/UFSCar. Nesta ocasião, expliquei aos estudantes, de forma clara e adequada à faixa etária, os objetivos da UD que seria desenvolvida durante as aulas de EF, bem como a importância da participação de cada um no processo.

Além disso, foram entregues o TALE e o TCLE aos alunos e responsáveis, documento necessário para garantir a ética na pesquisa e a autorização formal para o uso dos dados serem coletados durante as aulas. Reforcei que a participação era voluntária e que os dados serão utilizados com total respeito à confidencialidade e ao anonimato dos participantes.

No momento da assinatura do TALE, foi possível perceber o quanto os estudantes do 5º ano se sentiram valorizados e envolvidos no processo. A formalidade do documento trouxe um ar de importância à atividade, fazendo com que cada criança demonstrasse orgulho por ter sua turma escolhida para participar da pesquisa. Ao assinarem e receberem o TCLE para entregar aos seus responsáveis, mostraram-se comprometidos, atentos e animados com a proposta. Foi uma cena marcante, que evidenciou o senso de responsabilidade que pode emergir quando confiamos nos alunos e os tornamos protagonistas das experiências escolares.

Esse momento foi fundamental para garantir a transparência da pesquisa e o entendimento de todos os envolvidos sobre as etapas vivenciadas. A partir do dia 05 de maio de 2025 foi iniciado o desenvolvimento da UD.

No processo da análise de dados os nomes dos alunos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, preservando o anonimato dos mesmos na pesquisa. Ainda assim, mantivemos a questão de gênero para eventuais considerações e análise, conforme Quadro1.

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa (apelidos fictícios).

Nº	APELIDO FICTÍCIO	GÊNERO	IDADE (ANOS)
01	Clarinha	Feminino	09
02	Bia	Feminino	10
03	Mila	Feminino	10
04	Dani	Feminino	11
05	Duda	Feminino	09
06	Nanda	Feminino	10
07	Gigi	Feminino	11
08	Lolô	Feminino	10
09	Bela	Feminino	09
10	Tutu	Masculino	09
11	Bruninho	Masculino	10
12	Caio	Masculino	10
13	Dino	Masculino	11
14	Sam	Masculino	10
15	Lipe	Masculino	09
16	Biel	Masculino	11
17	Rick	Masculino	10
18	JP	Masculino	11
19	Léo	Masculino	09
20	Mica	Masculino	10
21	Rafa	Masculino	11

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 *Instrumento de coletas de dados*

Como instrumento de coleta de informações foi utilizado o diário de aula, proposto por Zabalza (2004). Os diários de aula permitem que os docentes registrem suas experiências, dificuldades e sucessos no cotidiano escolar, essa prática não se limita ao registro de eventos, mas envolve uma reflexão contínua e profunda sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

O uso dos diários de aula como ferramenta de reflexão crítica, segundo Zabalza (2004), vai muito além de anotações sobre o que aconteceu na sala de aula. Trata-se de um processo contínuo de observação, questionamento e aperfeiçoamento, que permite ao docente evoluir profissionalmente e melhorar a qualidade do seu ensino. Na EF, na qual a prática pedagógica é dinâmica e interativa, essa ferramenta pode ser útil para ajustar abordagens e inovar no ensino de práticas corporais

Zabalza (2004) relata que esse processo inicia com a anotação de acontecimentos importantes durante as aulas, como os métodos utilizados, respostas dos alunos, dificuldades e sucessos. Esse registro não precisa ser longo, mas deve capturar as questões essenciais que ocorrem. Com base nas indagações e na reflexão crítica, o professor pode tomar decisões sobre como alinhar suas práticas. Essa tomada de decisões é testada nas aulas seguintes, e os diários servem novamente como uma ferramenta para avaliar a eficácia dessas mudanças. Esse ciclo contínuo de reflexão e reavaliação promove um desenvolvimento progressivo.

Durante a pesquisa, os diários de aula foram elaborados no mesmo dia em que as aulas da UD eram realizadas, resultando em nove diários, garantindo o registro fiel das observações. Cada anotação era organizada de forma sequenciada no caderno da professora-pesquisadora, com auxílio de registros, vídeos e fotos, contemplando acontecimentos relevantes, estratégias utilizadas, métodos aplicados, respostas e interações dos alunos, além das dificuldades e êxitos observados. Essa escrita não se restringia à descrição dos fatos, mas incorporava uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esses registros eram revisitados a cada nova aula, possibilitando lembrar ocorrências, reavaliar estratégias e planejar ajustes. O reescrito de cada registro favorecia o refinamento das percepções e a análise mais aprofundada, estabelecendo um ciclo contínuo de observação, ação e

reavaliação, fundamental para aprimorar a prática pedagógica no contexto dinâmico da EF.

Durante a elaboração dos diários de aula e das imagens das atividades, utilizei o apoio de ferramentas de Inteligência Artificial, especificamente o ChatGPT (OpenAI, 2025), como recurso complementar para a organização de ideias, aprimoramento da escrita acadêmica e esclarecimento de conceitos. As contribuições geradas foram analisadas criticamente e adaptadas ao contexto da pesquisa, garantindo a autoria e a adequação científica do trabalho.

Os diários de aula elaborados pela professora-pesquisadora encontram-se, na íntegra, no Apêndice D.

3.4 A Unidade Didática (UD)

A UD, voltada para a turma do 5º ano, foi realizada entre maio e junho de 2025, contando com nove encontros de 45 minutos, às segundas e sextas-feiras. O conteúdo central foi o jogo queimada trabalhado a partir de uma abordagem do modelo TGfU, que valoriza a dinâmica de funcionamento do jogo, privilegia a compreensão tática e a tomada de decisões durante a prática.

A seguir, apresento o Quadro 2 com os números das aulas correspondentes, a data em que foram realizadas, os conteúdos trabalhados bem como os objetivos abordados com os alunos do 5º ano.

Quadro 2: Quadro sintético da UD.

AULA	DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO
1	05/05/2025	Introdução ao Jogo e Diagnóstico	Explorar o conhecimento prévio dos alunos e identificar os principais desafios do jogo.
2	09/05/2025	Introdução e classificação do tipo de jogo (Princípio 1: Seleção do Tipo de Jogo)	Identificar a queimada como jogo competitivo destacando o confronto entre equipes com alvo móvel e a busca por queimar o adversário. Compreender suas características principais e iniciar a construção coletiva do conhecimento com base nas vivências e percepções dos alunos.
3	12/05/2025	Introdução e classificação	Identificar a queimada como

		do tipo de jogo (Princípio 1: Seleção do Tipo de Jogo)	jogo competitivo destacando o confronto entre equipes com alvo móvel e a busca por queimar o adversário. Compreender suas características principais e iniciar a construção coletiva do conhecimento com base nas vivências e percepções dos alunos.
4	16/05/2025	Introdução aos jogos reduzidos “Através de jogos reduzidos” (Jogos Reduzidos são jogos com adaptações nas regras, no espaço, no número de jogadores e nos materiais, criados para facilitar a compreensão, aumentar a participação e favorecer a aprendizagem do jogo).	Trabalhar e desenvolver habilidades específicas do jogo (lançamento, recepção, passe, deslocamento e esquiva). Garantir articulação dessas habilidades específicas com o TGfU que precisam ser desenvolvidas em articulação com as dinâmicas táticas do jogo que está sendo ensinado. Familiarizar os alunos com o formato de jogos reduzidos, promovendo a participação ativa e a compreensão das dinâmicas táticas em situações simplificadas de jogo.
5	19/05/2025	Desafio da esquiva com pega cone e bola grande	Realizar os movimentos de ataque e defesa, ataque com precisão e esquiva com bola grande. A atividade estimula a leitura corporal, a agilidade e o deslocamento em diferentes direções.
6	23/05/2025	Introdução à Estratégia no Jogo e Jogo representativo (Princípio 2: Modificação por Representação)	Desenvolver o pensamento estratégico e a tomada de decisão. Jogar mantendo os elementos centrais da <i>QUEIMADA</i> em versão simplificada. Preservar a lógica do jogo formal, com espaço para diálogo e entendimento coletivo.
7	26/05/2025	Adaptação e Criação das Regras e Modificação por exagero (Princípio 3: Modificação por Exagero)	Desenvolver autonomia e senso crítico na adaptação do jogo. Trabalhar comportamentos específicos, como por exemplo os lançamentos estratégicos e esquiva. Manipular regras para destacar habilidades desejadas e estimular a autonomia,

			tomada de decisão e o entendimento das regras como parte essencial do jogo, mantendo o foco nos comportamentos táticos e técnicos desejados
8	30/05/2025	Jogo Cooperativo e Estratégias Avançadas com Adaptação às habilidades da turma (Princípio 4: Adaptação da Complexidade Tática)	Explorar a cooperação e a comunicação entre os jogadores. Ajustar a complexidade do jogo ao nível dos alunos, garantindo participação de todos.
9	02/06/2025	Criação colaborativa de variações do jogo	Mobilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas, estimular a criatividade e o protagonismo na criação de novas regras e novos jogos de queimada sem modificar a lógica interna do jogo.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados será utilizado o recurso da interpretação e confronto das informações (Minayo, 2001). A escolha dessa forma de análise está relacionada ao fato realizar uma interpretação que mais se aproxime da realidade. Segundo a autora: “[...] essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida” (p. 231).

De acordo com Minayo (2001) esse tipo de análise envolve três passos:

1. Ordenação dos dados: Consiste no mapeamento de todos os dados, nas descrições dos diários de aula, na leitura e releitura do material e organização dos dados.

2. Classificação dos dados: Através de repetidas leituras dos dados, constitui-se a configuração das categorias de análises. Gomes (2001) ao descrever essa fase afirma que “Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante (“estruturas relevantes dos atores sociais”). Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas (p. 78, grifos do autor).

3. Análise final: Articulação dos dados com o referencial teórico da pesquisa, procurando responder as questões da pesquisa de acordo com os objetivos, “[...]”

promovendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” (Gomes, 2001, p. 79).

Dessa forma, a análise dos dados nesta pesquisa seguirá o percurso metodológico proposto por Minayo (2001) e Gomes (2001), compreendendo as etapas de ordenação, classificação e análise final, de modo a permitir uma interpretação consistente e contextualizada das informações coletadas. Esse processo possibilitará identificar elementos relevantes nas experiências registradas nos diários, articulando-os ao referencial teórico que fundamenta o estudo.

Encerrada esta etapa metodológica, o próximo capítulo apresentará a análise e discussão dos dados, evidenciando como as práticas descritas nos diários dialogam com os objetivos da pesquisa e com as bases teóricas adotadas, especialmente no que se refere ao ensino do jogo de queimada na EF.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme indicado no último tópico (*3.5 Procedimentos para a análise dos dados*) do capítulo referente ao Percurso Investigativo, a análise dos dados desta pesquisa foi conduzida de forma processual, reflexiva e interpretativa, acompanhando a trajetória vivida ao longo da UD do jogo queimada. O processo iniciou-se com a elaboração de uma linha do tempo a partir das nove aulas ministradas, na qual foram registrados os conteúdos trabalhados, as situações pedagógicas, as reações dos estudantes e os principais acontecimentos que marcaram cada encontro. Essa organização inicial possibilitou uma visão ampla da experiência e constituiu a base para a construção das categorias emergentes.

A partir da organização dos registros, foram identificadas categorias iniciais de análise, construídas a partir dos diários de aula. Em seguida, realizei uma releitura interpretativa, com o intuito de reconhecer aproximações ou complementariedades entre as categorias emergentes. Esse movimento de análise e síntese resultou na composição de três categorias centrais, que expressam as principais dimensões no processo de ensino e de aprendizagem realizado, a saber:

1. Participação, Protagonismo e Mediação Docente;
2. Compreensão Tática, Avaliação e Gestão do Espaço individual ao coletivo;
3. Inclusão, Equidade e Clima Socioemocional.

Na sequência, essas categorias são analisadas e discutidas com o referencial teórico que estrutura essa pesquisa, estabelecendo um diálogo entre as evidências empíricas e a teoria.

4.1 Participação, Protagonismo e Mediação Docente

Os registros nos diários de aulas (D1–D9) mostraram uma transição gradual da condução orientada por mim, professora-pesquisadora, para a autonomia coletiva do grupo, marcada pela ampliação da participação e pela evolução do protagonismo dos estudantes ao final da UD.

Observei a ocorrência de muitas conversas paralelas e dificuldades dos alunos em respeitar o objeto de fala (bola), então houve a necessidade de

reforçar as regras desse combinado para garantir um diálogo mais efetivo e respeitoso entre os participantes (D1⁴)⁵.

Tenho observado também um crescimento significativo na autonomia dos alunos. Diferente do início da UD, eles têm me chamado cada vez menos para intervir em decisões do jogo, especialmente em situações em que alguém é queimado. A resolução de conflitos tem sido conduzida, em grande parte, pelo próprio grupo, o que demonstra avanço na construção da responsabilidade coletiva e na internalização das regras (D4).

Freire (1994) argumenta que o jogo é um espaço de trocas, em que as regras surgem do convívio e precisam ser compreendidas por todos. Quando precisei intervir para reorganizar o diálogo, procurei justamente criar condições para que a turma aprendesse a escutar e a se posicionar com respeito.

Também encontro apoio em Darido e Rangel (2011), ao entender que o papel do professor é favorecer a participação ativa de todos, ajudando o grupo a compreender as regras que organizam o processo de aprendizagem. Nesse momento, percebi a importância da participação e da construção de regras coletivas, e que minha intervenção foi importante para organizar o diálogo e favorecer a escuta entre a turma.

Nas primeiras aulas, ficou evidente a menor posse de bola e passividade das meninas, a formação de pares por gênero e a dependência em relação a mim, professora-pesquisadora, para organizar o grupo e para legitimar as regras durante os jogos.

No final da roda de conversa, duas alunas que ainda não haviam falado foram convidadas de forma respeitosa a participar e, assim, deram suas contribuições, Clarinha falou que “Tanto faz a regra eu não sou boa, porque não sei jogar” e Dani finalizou dizendo “Eu prefiro desviar da bola, ao invés de atacar” (D1).

Registrei que as meninas tiveram menos contato e tempo de posse da bola, demonstrando uma postura mais passiva, esperando que a bola chegasse até elas (D1).

⁴ Quando fizermos referência a algum trecho dos diários de aula, utilizaremos a denominação “D” seguida do número que corresponde à respectiva aula ministrada, por exemplo, “D1” (diário da aula 1), “D2” (diário da aula 2) e, assim sucessivamente, D3, D4... Quando mencionarmos a fala de algum(a) aluno(a), utilizaremos o nome fictício deste(a) aluno(a) seguido do diário daquela aula. Por exemplo, “Clarinha – D1”, indicando que a aluna Clarinha teve aquela fala registrada no diário da aula 1, ou “Léo – D6”, significando que o aluno Léo teve aquela fala registrada no diário de aula 6 e assim sucessivamente.

⁵ Apesar das normas técnicas da ABNT para citações em destaque indicarem a sua utilização quando o texto tiver mais de quatro linhas, optamos por adotar esse formato para realçar/enfatizar os trechos provenientes dos diários de aula, independentemente do seu tamanho.

Conforme Daólio (2004), a EF deve acolher as diferenças e garantir oportunidades de participação para todos. Ao perceber que algumas meninas estavam mais afastadas do jogo, senti a necessidade de intervir para abrir espaço de reflexão sobre a importância da participação e cooperação de todos. Essa pausa me permitiu ver como o grupo foi capaz de se reorganizar e criar um ambiente mais justo, onde todos puderam se envolver com mais confiança.

Percebi, por exemplo, atitudes espontâneas de solidariedade e cooperação, como o incentivo dos meninos Tutu e Léo às meninas bem como os desafios de participação enfrentados por algumas alunas que, em silêncio, assumem posturas mais passivas tanto no jogo quanto na roda de conversa (D1).

Um momento especialmente significativo foi quando Dino abraçou Duda espontaneamente após ela conseguir queimar um adversário, gesto que simboliza o apoio entre colegas e o reconhecimento mútuo das conquistas dentro do jogo (D6).

Confesso que iniciei a aula com um misto de ansiedade e insegurança [...] essa posição mais observadora me permitiu enxergar cenas importantes do comportamento dos alunos (D1).

Ao assumir essa posição mais observadora, percebi o quanto essa atitude me aproximou de um olhar investigativo sobre a prática. Zabalza (2004) destaca que o diário de aula é um instrumento para o professor refletir criticamente sobre sua própria ação, o que me ajudou a compreender a importância de alternar e ponderar entre o agir e o observar. Essa postura reflexiva dialoga com Franco (2005), que descreve a pesquisa-ação como um movimento constante de análise e reconstrução da prática a partir do ocorrido.

Iniciamos a aula com uma roda de conversa [...] perguntei: ‘A queimada é um jogo competitivo? Por quê? (D2).

As respostas demonstraram que todos os alunos já possuíam certa noção do que significa competir. Termos como “ganhar”, “perder”, “jogar sério”, “ter regras”, “competir com o outro” e “jogo em time” surgiram nas falas (D2).

Nesse momento, percebi que o diálogo é o ponto de partida para qualquer processo de aprendizagem significativa. Por meio das perguntas, busquei conhecer os conhecimentos prévios, como sugerem Darido e Rangel (2011), que defendem que a aprendizagem se dá quando o aluno é chamado a pensar e relacionar o conteúdo com suas vivências.

Ainda nas primeiras aulas (D1–D2), as rodas de conversa e a elaboração do mapa mental coletivo configuraram-se como importantes estratégias para promover a escuta e valorizar os saberes prévios dos alunos. Conforme afirmam Darido e Rangel (2011) o papel do professor é promover e organizar situações que favoreçam a construção do conhecimento, e não apenas transmiti-lo.

A confusão foi perceptível [...] intervi com uma explicação dialogada, destacando que todo esporte é um jogo competitivo, mas nem todo jogo competitivo é um esporte (D2).

Essa ação revelou a necessidade de uma mediação mais ativa, como propõe Libâneo (2006), quando destaca que o professor organiza o ensino a partir das necessidades e defasagens dos alunos. Entendi que o papel da mediação é transformar dúvidas em oportunidades de reflexão, ajustando a complexidade das discussões à realidade do grupo.

O mapa foi estruturado com as seguintes categorias [...] durante a elaboração, os alunos se mostraram mais seguros para identificar elementos que tornam a queimada um jogo competitivo (D2).

A atividade do mapa mental revelou a potência da aprendizagem colaborativa. Os alunos passaram de uma postura passiva para criadores de significados. Assim como aponta Bracht (1997), o jogo é um espaço de interação social que permite compreender regras, valores e papéis sociais. Quando eles organizaram ideias, notei comprometimento e o fortalecimento do pertencimento e protagonismo.

Na terceira aula, começo a perceber e observar sinais de autonomia, iniciativa e integração ao grupo.

[...] durante essa organização, um aluno, Lipe, ficou momentaneamente sem dupla. Me ofereci para ser sua parceira, mas ele prontamente sugeriu que alguma dupla pudesse escolhê-lo para revezar (D3).

Essa atitude espontânea revelou que a turma está desenvolvendo autonomia. Assim como afirma Freire (2017), quando os alunos tomam decisões e propõem soluções, eles se tornam sujeitos do processo educativo, e meu papel foi o de apoiar e valorizar a iniciativa.

Esses acontecimentos reforçam o que João Batista Freire (1994) defende ao afirmar que o ensino da EF deve criar condições para a autonomia do aluno, valorizando suas experiências corporais, o jogo, a cultura e a participação ativa no processo de aprendizagem. Assim, a mediação docente começa a se configurar menos como controle e mais como escuta orientadora, e o professor aprende junto com o grupo.

A aluna Bia não conseguiu queimar nas três tentativas [...] procurei acolher sua frustração (D3).

Essa primeira experiência fortaleceu a importância de manter o olhar investigativo sem perder a escuta sensível e o compromisso com o envolvimento dos alunos (D1).

Compreendi que mediar também significa cuidar das emoções. Quando acolhi a frustração de Bia, percebi o quanto a escuta e o incentivo fortalecem a confiança dos alunos. Freire (1994) compreende a EF como um espaço de escuta, sensibilidade e diálogo com o aluno, no qual o ensino se constrói a partir das experiências corporais, das interações e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Esse cuidado aparece tanto nos gestos quanto nas palavras e essa experiência me ajudou a reconhecer que o protagonismo também nasce do acolhimento.

Entre as aulas quatro e seis, minha mediação assume caráter dialogado e formativo, conduzida pela observação e pela escuta atenta das necessidades do grupo. Reorganizei o planejamento das aulas procurando demonstrar uma certa flexibilidade pedagógica.

Venho percebendo [...] que trabalhar com apenas uma atividade principal por aula tem se mostrado mais proveitoso e organizado (D4).

Essa constatação reforça o quanto a pesquisa-ação me levou a pensar e repensar no planejamento. Franco (2005) destaca que a reflexão contínua é importante nesse processo. Ao concentrar a aula em uma única proposta, percebi que posso observar melhor as interações e mediar com mais qualidade, aprofundando o aprendizado coletivo.

A resolução de conflitos tem sido conduzida pelo próprio grupo [...] demonstra avanço na responsabilidade coletiva (D4).

Esse momento foi marcante para mim como professora-pesquisadora. Freire (1994) afirma que a EF deve criar situações em que os alunos aprendem a conviver, negociar regras e resolver conflitos a partir da experiência corporal e do jogo. Ao observar os estudantes solucionando conflitos de forma autônoma, percebi que estávamos construindo um espaço de convivência democrática, no qual o protagonismo emerge quando a autoridade deixa de ser centralizada e passa a ser compartilhada nas relações pedagógicas.

Percebo que a turma apresenta ainda pouca vivência com alguns movimentos técnicos [...] pretendo reorganizar as próximas aulas (D4).

De acordo com o cronograma inicial da UD, esta aula seria destinada à introdução da estratégia no jogo (Princípio 2: Modificação por Representação). No entanto, a partir da observação da professora-pesquisadora e da escuta ativa dos alunos, a aula foi reestruturada com o objetivo de atender às necessidades identificadas na prática (D5).

Ao reconhecer as lacunas e defasagens, percebi o valor da flexibilidade e retomada no planejamento. Minayo (2001) compreende que a analisar o ocorrido é o que permite ajustar a ação pedagógica. Adaptar as propostas para atender às necessidades do grupo é um gesto de mediação comprometida com a aprendizagem significativa.

[...], mas também destacaram dificuldades em realizar o ataque com precisão e desviar da bola. Com base nesses apontamentos, a aula 05 foi planejada para fortalecer essas habilidades específicas, consideradas essenciais para o progresso na unidade (D5).

Contudo, tais retomadas poderiam ter ocorrido de forma mais integrada ao jogo, por meio de situações reduzidas e contextualizadas, em vez de exercícios isolados. Essa reflexão foi pertinente, pois reforça a necessidade de manter o aluno como protagonista também nos momentos de aperfeiçoamento técnico, favorecendo a aprendizagem situada e significativa.

Darido (2003) aponta que as abordagens tradicionais tendem a fragmentar o ensino da EF, privilegiando a repetição mecânica de gestos técnicos e afastando o aluno da compreensão do jogo como fenômeno cultural e social. Nessa mesma direção, Barroso (2020) problematiza o tratamento do esporte na escola, destacando

que a ênfase exclusiva na técnica e na competição limita as possibilidades de reflexão crítica, participação e ressignificação das práticas corporais.

Ao revisitar os diários de aula, reconheci que o desenvolvimento técnico não precisa se isolar do jogo, mas poderia surgir dele, quando as situações-problema são bem estruturadas e planejadas. A utilização de jogos reduzidos, pertinente ao modelo TGfU, atenderia à aprendizagem técnica de forma contextualizada e significativa. Essa autocrítica reforçou o papel da professora-pesquisadora como mediadora reflexiva do processo,

Alunos criaram variações, dois esquivadores, gestos do vôlei... (D5).

A gente quer tentar a regra do tudo quente e o coveiro ter mais uma chance de voltar quando queimar alguém.” Essa iniciativa mostrou como a turma está se apropriando do jogo e do espaço educativo com protagonismo, criatividade e negociação coletiva (D7).

Quando os alunos propuseram variações, notei a autonomia acontecendo. Neira e Nunes (2022) e Santos (2012) defendem o jogo como conteúdo vivo, aberto à criação. Minha mediação foi ouvir, legitimar e organizar essas ideias.

O clima de respeito e a equidade de participação avançaram, embora eu siga atenta a gênero e a situações de exclusão. Planejei atividades condicionadas que favoreçam o passe, a cooperação e a participação de quem recebe menos a bola, em consonância com os princípios do TGfU (Bunker e Thorpe, 1982; Clemente, 2014; Almond, 2015). Quando o passe surge por iniciativa dos alunos, vejo que a compreensão tática aconteceu. A proposta de desafios que tornaram a cooperação necessária para o êxito coletivo foi aceita pela maioria do grupo

O ‘joguinho’ (passes) apareceu forte em 3 times; um ainda sem cooperação (D6).

Nas aulas sete e oito, o protagonismo se fortalece. A criação de novas regras por parte dos alunos representa a consolidação da autonomia coletiva e da criatividade. Neira e Nunes (2022) defendem a criação e alteração de regras como parte do conteúdo jogo.

Bela comentou que gostou do formato dos jogos reduzidos, pois conseguiu participar mais (D7).

Essa comunicação mostra que estão lendo espaços e papéis. Para mim, foi sinal de compreensão tática acontecendo dentro de uma cultura de colaboração (Bunker e Thorpe, 1982; Clemente, 2014).

Esse processo demonstra o que Betti (2020, p. 123) denomina “educação do jogo”, em que o aluno deixa de ser mero executor e passa a ser autor de suas próprias experiências corporais.

Percebo que a minha atuação como mediadora torna-se mais discreta, observando e incentivando o pensamento estratégico nos alunos. Essa mudança alinha-se ao princípio central do modelo do TGfU (Bunker; Thorpe, 1982), que propõe um ensino baseado na compreensão do jogo e na resolução de problemas táticos, deslocando o foco da técnica isolada para o sentido da ação no jogo.

Durante a atividade prática, observei um avanço importante na autonomia e no respeito mútuo entre os alunos. Diferente das primeiras aulas, eles não estão mais me chamando para validar se um colega foi queimado, demonstrando que passaram a respeitar as regras previamente combinadas e a confiar uns nos outros no decorrer do jogo (D6).

Hoje observei que o grupo montou os times sozinho e discutiu as regras sem minha interferência. Senti que posso me afastar um pouco mais (D7).

No campo da docência, identifico que a evolução narrada nos diários se aproxima do que Bracht (1997) define como mediação crítica. Ao permitir que os alunos alterassem as regras por conta própria, observei que passaram a compreender o papel do coveiro como uma posição significativa dentro do jogo, e não mais como um castigo. Essa nova leitura social do jogo revela um processo de redistribuição de papéis e de poder entre os estudantes, no qual o diálogo e a escuta ganham potência. Nessa perspectiva, reconheço que minha função docente foi criar condições para que a autonomia emergisse, apoiando um ambiente em que as decisões e significados fossem compartilhados coletivamente.

Léo sugeriu dar um ‘superpoder’ ao anjo... A proposta foi aprimorada e aceita por todos (D8).

Nas aulas finais, o grupo se auto-organiza, discute regras sem intervenção direta, propõe variações e cria coletivamente a “Nossa Queimada Judoca”, evidenciando autoria e pertencimento (D9).

A criação dos “superpoderes” foi um dos momentos mais ricos da UD. Os alunos se tornaram autores do próprio jogo, negociando regras e experimentando

ideias com base em suas vivências. Essa postura de criação e reflexão sobre a prática dialoga com Franco (2005), que entende a pesquisa-ação como um processo de construção conjunta do conhecimento.

A criação da “Nossa Queimada Judoca” simboliza o fechamento de um ciclo. Senti que o grupo transformou o conteúdo em cultura, tornando-se produtor de conhecimento. Mais uma vez, retomo Franco (2005) quando explica que, na pesquisa-ação, a prática se torna lugar de criação, e essa criação é o reflexo de uma aprendizagem significativa.

Em síntese, esta primeira categoria evidencia um duplo processo de desenvolvimento, o dos estudantes, que passam da passividade ao protagonismo e participação feminina ampliada, rodízios autogeridos e decisões coletivas, e o, da professora-pesquisadora, que evolui de uma condução insegura para uma mediação crítica, sensível e compartilhada.

4.2 Compreensão Tática, Avaliação e Gestão do Espaço individual ao coletivo

A segunda categoria revela o amadurecimento da turma quanto à leitura tática, à avaliação do jogo e à gestão compartilhada do espaço, indicando a passagem de uma ação individualista para uma compreensão coletiva da queimada, ou seja, como eles passaram de uma ação instintiva, individual e dispersa para uma ação coletiva, consciente e estratégica. Essa evolução foi mediada por ações docentes planejadas, instrumentos avaliativos reflexivos como rodas de conversa, paradas táticas, mapa mental e pela intencionalidade pedagógica que transformou o jogo em objeto de conhecimento, e não apenas em prática recreativa.

Nos primeiros encontros da UD, nas aulas um e dois, predominava uma visão fragmentada e sem pensar sobre o jogo de queimada, os registros indicavam que o grupo ainda se encontrava em uma etapa marcada por ações impulsivas e pouca leitura do jogo, centrada na ação de “queimar ou fugir”. Sem perceber as possibilidades táticas, as vantagens de cooperação e ocupação de espaço. O aluno JP demonstra esse entendimento inicial ao dizer:

Ser queimado e virar coveiro perde a graça do jogo (JP – D1).

Essa frase traduz uma compreensão reducionista da função do coveiro, entendido apenas como punição, e não como parte da estratégia coletiva. Soares *et*

al. (1992) reforçam que essa visão limitada é resultado de uma EF que, historicamente, valorizou o gesto técnico e a vitória em detrimento da reflexão e da criação e, enquanto professora-pesquisadora, percebo que é fundamental identificar situações desse tipo e procurar fazer algo de diferente ou positivo.

Segundo Bunker e Thorpe (1982), o primeiro passo para o ensino pela compreensão é permitir que os alunos reflitam sobre a lógica interna do jogo, reconhecendo funções, relações e tomada de decisão. Assim, o comentário do JP (D1) serviu de diagnóstico inicial sobre a necessidade de ressignificar papéis e valorizar aspectos táticos, permitindo a modificação da função do coveiro em uma posição de ataque e cobertura, ampliando as decisões do jogo.

No encontro da aula dois, produzimos, alunos e eu, um mapa mental compartilhado, agrupando elementos como regras, objetivos, movimentos e emoções, conforme figura 2.

Figura 2: Mapa mental produzido coletivamente.



Fonte: Elaborado pela autora.

A produção coletiva serviu como instrumento de autoavaliação das percepções iniciais. As falas dos alunos revelaram uma compreensão limitada, ainda centrada na lógica do resultado, em que vencer ou perder constitui o principal sentido do jogo. Darido e Rangel (2011) defendem que a avaliação, quando processual, precisa ser dialógica e participativa, servindo para acompanhar a evolução das aprendizagens. No caso do mapa mental, não foi apenas uma ferramenta ilustrativa, mas um instrumento de registros, em que os alunos começaram a organizar de maneira reflexiva o conteúdo do jogo.

A queimada é um jogo competitivo? Por quê? (D2).

A queimada não é esporte, mas é competitiva porque um time ganha e outro perde (D2).

A partir desse diálogo, identifiquei a importância de criar situações que levassem os alunos a pensar no jogo para além do resultado, compreendendo sua estrutura, estratégias e relações. Esses questionamentos e reflexões no decorrer da UD levaram ao entendimento e percepções mais ampliadas e avançadas como registradas no D6:

[...] questioneei qual seria a melhor estratégia para vencer um jogo de queimada. Dani comentou que seria desviar da bola, e em seguida lancei uma nova provocação: “É melhor atacar rápido ou esperar o melhor momento?”. Léo contribuiu dizendo que era interessante “fazer joguinho com o coveiro ou com o colega de time”, sinalizando uma compreensão tática mais elaborada (D6).

Nessa direção, Clemente (2012) e Bunker e Thorpe (1982), defendem que compreender o jogo é desenvolver a capacidade de decidir e agir estrategicamente, não apenas de executar gestos técnicos.

Na terceira aula, comecei a perceber avanços na organização coletiva e na leitura do jogo. As interações entre os alunos começaram a mudar, e a apresentar momentos em que o grupo tomava decisões sozinhos.

Para minha surpresa, os alunos se organizaram rapidamente, utilizaram cones pequenos coloridos para demarcar a pequena área e as bolas de iniciação ou borracha e colocaram em prática o que havia sido demonstrado (D3).

Mais uma vez, os alunos se organizaram rapidamente, formaram seus trios e iniciaram a atividade sem dificuldades de compreensão. A fluidez e autonomia demonstradas pelo grupo reforçaram o engajamento com o conteúdo e com a lógica da aula (D3).

De acordo com Bunker e Thorpe (1982), essa capacidade de entender o jogo e tomar decisões em função do espaço e dos colegas é um dos pontos principais da compreensão tática proposta pelo modelo TGfU. Para os autores, jogador consciente e atuante compreende o porquê de cada ação.

Essa auto-gestão também se aproxima do que Betti (2020) chama de “educação do jogo”, na qual o aluno aprende ao refletir sobre o próprio agir, percebendo o jogo como um espaço de criação, cooperação e pensamento estratégico. Assim, percebi que a gestão do espaço feita pelos alunos nessa aula foi um sinal concreto de que o grupo estava pensando o jogo coletivamente, e não apenas participando dele.

O D3 representa um marco na transição entre o agir individual e a gestão coletiva do jogo. Os alunos começaram a avaliar o próprio desempenho, ajustar suas decisões táticas e a gerir o espaço de forma colaborativa. Essa organização e avaliação representa o que propõe a BNCC (Brasil, 2017, p. 214), ao indicar que o ensino das práticas corporais deve levar o aluno a “compreender, avaliar e utilizar princípios táticos e estratégicos nas situações de jogo, em diferentes contextos e desafios”.

A turma já não dependia tanto da minha intervenção para se organizar e a gestão do espaço passou a ser uma construção coletiva. Essa escolha metodológica permitiu que os alunos tivessem mais tempo para experimentar, refletir e ajustar suas decisões, consolidando a lógica da UD. Almond (2015), destaca que a aprendizagem no TGfU ocorre quando o aluno reconhece padrões de jogo, analisa o espaço e atua estrategicamente de acordo com a situação. Ao concentrar a aula em uma única atividade, percebi a possibilidade de aprofundar o trabalho sobre decisões táticas e dar espaço para a avaliação formativa acontecer naturalmente, dentro do próprio jogo.

A resolução de conflitos tem sido conduzida pelo próprio grupo [...] demonstra avanço na responsabilidade coletiva (D4).

O jogo se tornou um instrumento avaliativo vivo, em que cada ação revelava o nível de compreensão e de cooperação do grupo. Essa forma de avaliação, processual e formativa, também é defendida por Darido e Rangel (2011), que afirmam que o papel do professor é acompanhar e valorizar os avanços progressivos, e não apenas os acertos ou erros.

Entendo que esse engajamento mostra que o grupo internalizou o trabalho em equipe, trocando o modo individual pela decisão coletiva. Conforme aponta Kunz (2016), o jogo pode ser compreendido como uma linguagem corporal criadora, em que as regras, decisões e estratégias são frutos da negociação entre os participantes. Nessa perspectiva, o ato de jogar ultrapassa a mera execução de gestos técnicos e torna-se um espaço de construção coletiva e de aprendizagem crítica.

Mesmo após mencionar a estratégia do passe, os alunos não a colocaram em prática. A escolha foi por tentar queimar diretamente (D5).

Esses registros confirmam o que Bunker e Thorpe (1982) apontam no TGfU que a compreensão tática é construída por meio de ciclos de ação, reflexão e reconfiguração.

Na aula seis, realizo mais uma intervenção, levando o grupo à reflexão:

É melhor atacar rápido ou esperar o melhor momento? Fazer joguinho com o coveiro ou com o colega de time? (D6).

Léo contribuiu dizendo que era interessante “fazer joguinho com o coveiro ou com o colega de time”, sinalizando uma compreensão tática mais elaborada (D6).

Essa transição do agir automático para o pensar estratégico realizada pela mediação docente, atua como ponte (Zabalza, 2004), isto é, um suporte temporário que possibilita ao grupo sustentar o raciocínio tático e, progressivamente, agir de forma autônoma.

Cresceu a comunicação tática: “manda para o coveiro”, “ataca tal aluno” (D7).

Coveiro ressignificado, deixou de ser ‘fim de jogo’ e virou papel importante (D7).

As falas dos alunos mostram que passaram a avaliar o espaço, os papéis e a sequência das ações. Demonstrando domínio coletivo e ressignificação do papel do coveiro. Clemente (2014) destaca que a comunicação é componente essencial da ação tática e Soares *et al.* (1992) lembram que o jogo é linguagem simbólica, e comunicar é compreender o jogo socialmente.

Essas decisões demonstram leitura contextual e autonomia para ajustar o ambiente às suas necessidades, o que Darido e Rangel (2011) consideram um indicador de aprendizagem significativa onde o aluno analisa, propõe e age de modo crítico sobre a prática.

Tutu pediu para reduzir o espaço da quadra [...] favorecia o ritmo do jogo (D8).

Durante a última aula (D9), o grupo sugeriu experimentar o formato com quatro equipes, argumentando:

Argumentaram que na versão de quatro equipes o jogo ficava melhor, mais rápido e divertido (D9).

Essa decisão evidencia o nível mais avançado de compreensão tática, em que os alunos não apenas reproduzem, mas recriam o jogo, tornando-se autores de suas próprias experiências. Esse comportamento aproxima-se do que Soares *et al.* (1992) descrevem como a passagem da ação espontânea para a ação refletida, um dos princípios da abordagem crítico-superadora, em que o aluno joga de forma consciente, reconhecendo o sentido social e cultural de sua prática.

Em síntese, esta segunda categoria evidencia que o grupo percorreu um caminho de transição do agir para o pensar o jogo, do individual para o coletivo, do comando externo para a auto-organização. A professora-pesquisadora, ao adotar uma postura reflexiva e dialógica (Zabalza, 2004; Franco, 2005), transformou a queimada em um laboratório de decisões, emoções e estratégias, no qual compreender significou criar, avaliar e jogar juntos.

Esse processo reafirma que o jogo, quando trabalhado de forma intencional e crítica, cumpre sua função social e educativa (Soares *et al.*, 1992; Bracht, 1997; Brasil, 2017; Kunz, 2020), tornando-se um instrumento potente de formação da autonomia, da cooperação e da consciência tática na EF.

4.3 Inclusão, Equidade e Clima Socioemocional

A terceira categoria expressa o amadurecimento do grupo quanto às dimensões afetivas, relacionais e éticas envolvidas no jogar.

Nos registros iniciais (D1), observei exclusões sutis e desigualdades, como a escolha repetida dos mesmos alunos e a desvalorização das meninas ou dos menos experientes. Esse cenário revelava a persistência de hierarquias de gênero e habilidade, ainda presentes em práticas tradicionais da EF, conforme discutem Soares *et al.* (1992).

Não gosto quando um colega me usa de escudo para se defender da bola (Nicolly – D1).

A regra de “bola passada não queimar” também trouxe dificuldades de participação para os menos experientes. Enquanto alguns, como Rick e JP, relataram não perceber diferença entre as regras, tal fala evidenciou passividade e falta de empatia com os colegas (D1).

Diante desse cenário, procurei realizar mediações sensíveis, priorizando o respeito e o pertencimento. Foram propostas ações como o revezamento de papéis, o equilíbrio entre meninos e meninas e a criação de regras inclusivas, transformando o jogo em espaço de convivência solidária.

[...] os alunos se organizassem em quatro grupos equilibrados, levando em consideração o nível de experiência e envolvimento de cada participante. A intenção era promover jogos justos, em que todos pudessem participar ativamente e se sentir desafiados de forma equilibrada, respeitando as diferenças de habilidade dentro da turma (D8).

Essas pequenas rupturas indicaram o início de um processo de transformação cultural, no qual o jogo passou a ser vivido como espaço de empatia e cooperação. Freire (2017) indica que a EF deve garantir o direito de aprender por meio do movimento, organizando os desafios de forma justa, para que cada estudante se sinta competente, participante e reconhecido. A equidade, nesse sentido, não se traduz em nivelar desempenhos, mas em oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem, respeitando os ritmos e potencialidades de cada um. Dessa forma, o jogo se converte em um espaço de humanização, diálogo e respeito.

Tutu e Léo se propuseram de maneira espontânea a compartilhar a bola com as meninas, Stephany e Mila (D1).

Rafa escolheu compor um grupo formado apenas por meninas [...] demonstra que a fala anterior sobre convivência entre gêneros surtiu efeito (D3).

Essas atitudes concretizam o que Neira e Nunes (2022) defendem, ou seja, uma EF que valorize a diversidade, rompa estereótipos e promova o jogo como espaço de equidade e respeito.

Com o avanço das aulas (D2–D6), a escuta e a expressão de sentimentos tornaram-se parte integrante das práticas.

Clarinha, por exemplo, demonstrou dificuldade em se expressar por escrito, e ao ser apoiada, registrou a palavra “felicidade” (D2).

Para Bracht (1997), a função social da EF é contribuir para a formação de sujeitos autônomos e conscientes, algo que só se torna possível em um ambiente de respeito e solidariedade.

Quais sentimentos surgiram ao conseguir atingir o colega? Respostas: “feliz”, “triste”, “chateado”, “leve susto” (D3).

Essa reflexão evidencia a internalização de valores de empatia e corresponsabilidade. Neira e Nunes (2022) reforçam que as práticas corporais devem ser reconhecidas como produções culturais plurais, promovendo o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados. Assim, o jogo torna-se um campo de democratização das relações e afirmação das identidades.

Nessa mesma direção, Freire (1994; 2017) amplia a compreensão do jogo ao destacar sua dimensão emocional e afetiva, argumentando que jogar é, antes de tudo, uma experiência de sentir, expressar e relacionar-se. Para o autor, o jogo não se restringe à execução de movimentos, mas um espaço de convivência, diálogo e criação coletiva. Assim, o jogo torna-se um campo de democratização das relações, de desenvolvimento da sensibilidade, permitindo que os alunos aprendam não apenas a jogar, mas respeitar e reconhecer o outro como parte do processo educativo.

A partir do D4, meu olhar docente torna-se mais intencional e estratégico para essas questões de equidade e inclusão.

Propus equilíbrio entre meninos e meninas [...] garanti a inclusão de Lipe, Mila e Gigi, muitas vezes deixados por último (D4).

Lipe ainda demonstra sentir-se excluído [...] conversei individualmente com ele para pensarmos juntos soluções (D5).

Ao propor soluções, Biel sugeriu que era preciso ter coragem e se oferecer para ser capitão, enquanto Bela propôs que, nesta aula, os alunos que se sentiam excluídos poderiam ser responsáveis por escolher os times (D6).

Essas ações concretizaram uma proposta de inclusão ativa, coerente com o entendimento de que a prática docente é um ato intencional e transformador. Bracht (1997) destaca que a EF deve ser conduzida por um professor que compreenda o ensino como prática social crítica, capaz de promover a reflexão, a autonomia e a participação de todos. Assim, as intervenções realizadas por mim, professora-pesquisadora, procuraram representar uma ação pedagógica consciente, orientada à equidade e à justiça no contexto do jogo.

As estratégias de rodízio de papéis, equilíbrio de integrantes do gênero feminino e masculino nas equipes, criação e adaptação das regras redistribuíram as oportunidades de sucesso e reconhecimento entre os alunos.

Quem se sente excluído pode escolher os times hoje (D6).

[...] escolhessem um jogador para assumir o papel de “anjo”. Expliquei que esse jogador deveria apresentar características específicas, como maior insegurança para atacar, dificuldade na tomada de decisão ao pegar ou pedir a bola, ao realizar passes ou ao fazer lançamentos para o coveiro (D8).

Nas últimas aulas (D7–D9), o grupo consolidou um clima socioemocional positivo e cooperativo, com redução de atitudes de desrespeito e aumento dos gestos de cuidado.

Mais ponderação e respeito mútuo, redução de comemorações exageradas (D7).

Dar um superpoder ao anjo (Léo – D8).

Os alunos não mais ridicularizam os colegas ao serem queimados (D9).

A criação do “anjo com superpoderes” e a ressignificação do coveiro como papel nobre evidenciaram que os estudantes passaram a compreender o jogo como

espaço de solidariedade, cooperação e pertencimento. Essas transformações expressam o poder pedagógico do jogo, que, segundo Darido e Rangel (2011), ultrapassa o simples ato de jogar e assume um papel central na formação integral do estudante.

As autoras destacam que o jogo na escola deve ser intencionalmente planejado, de modo a favorecer aprendizagens que envolvam dimensões cognitivas, afetivas e sociais, permitindo que os alunos reflitam sobre suas ações e construam atitudes de respeito e empatia.

Para Darido (2003), o professor é mediador do processo educativo, responsável por criar situações em que o jogo se torne um meio para o desenvolvimento da autonomia, da convivência e da cooperação. Nessa perspectiva, o jogar deixa de ter um fim em si mesmo e passa a ser um instrumento pedagógico que promove o diálogo, a inclusão e o reconhecimento do outro.

O produto final, “Nossa Queimada Judoca”⁶, simbolizou o ápice desse processo educativo, representando a autoria, a cooperação e a empatia do grupo, bem como o sentimento de pertencimento e valorização coletiva. Assim, o jogo reafirma sua função formativa e cultural na escola, concretizando o que Darido e Rangel (2011) defende como essência da EF, formar sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu papel nas relações sociais e culturais que se constroem no movimento.

A trajetória vivenciada nesta categoria evidencia o que Darido e Rangel (2011) defende sobre a intencionalidade e o compromisso ético da prática docente, ensinar é um ato que implica reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidade de aprender e participar. Nesse percurso, minha postura como professora-pesquisadora também se transformou, de observadora preocupada com a inclusão para mediadora afetiva e crítica, capaz de equilibrar exigência e sensibilidade, firmeza e acolhimento.

⁵ A “Nossa queimada Judoca” consiste em uma adaptação da queimada tradicional organizada em sistema de jogos reduzidos, estruturada com quatro equipes simultâneas distribuídas na quadra de voleibol. A atividade é realizada com duas bolas em jogo, ampliando as possibilidades de interação e tomada de decisão. Cada equipe conta com um coveiro, posicionado no fundo e nas laterais da quadra, responsável por realizar arremessos contra os adversários. As partidas ocorrem em tempo cronometrado de cinco minutos, com rodízios entre as equipes ao final de cada período. O critério de êxito da atividade é o número total de adversários queimados ao longo dos rodízios, valorizando a participação coletiva, a dinâmica cooperativa-opositiva e a continuidade do jogo.

Para Darido e Rangel (2011), a EF deve promover situações pedagógicas que articulem dimensões cognitivas, motoras, sociais e afetivas, de modo a assegurar equidade nas relações, respeito à diversidade e o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a prática docente torna-se um espaço de humanização e justiça, no qual o jogo é vivido como experiência de convivência, solidariedade e pertencimento.

Essa experiência corrobora com Kunz (2012), ao considerar o jogo como linguagem corporal criadora e comunicativa, por meio da qual os sujeitos negociam significados e constroem sentidos coletivamente.

Ao permitir que os alunos criassem suas próprias regras, como o “anjo com superpoderes” ou o “super coveiro, procurei favorecer o protagonismo e o reconhecimento das múltiplas formas de expressão.

Em síntese, esta terceira categoria demonstra que o jogo, quando mediado de forma intencional e reflexiva, deixa de ser apenas competitivo e se torna um potente instrumento de formação ética, emocional e cidadã.

O jogo queimada, nesse contexto, assume sua função educativa e cultural, promovendo equidade, respeito e convivência solidária, concretizando na prática os princípios das abordagens crítico-humanistas e culturais da EF (Bracht, 1997; Darido, 2003; Betti, 2020; Neira e Nunes, 2022). Esses autores convergem ao defender que a EF deve ultrapassar o ensino técnico e competitivo, assumindo uma dimensão formativa, reflexiva e inclusiva, capaz de desenvolver sujeitos autônomos, solidários e conscientes de seu papel no coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento do jogo queimada nas aulas de EF de uma turma de 5º ano do ensino fundamental, o percurso investigativo possibilitou compreender de forma aprofundada as transformações que ocorreram nas práticas, nas interações e nos significados atribuídos ao jogo pela turma. A análise dos diários de aula evidenciou que o jogo deixou de ser apenas um passatempo para se tornar um conteúdo significativo, capaz de promover aprendizagens táticas, sociais e culturais.

Reconheço que minha estreia como professora-pesquisadora também pode ter influenciado o ritmo e a profundidade do processo investigativo. As incertezas iniciais diante da conciliação entre o papel docente e o papel de pesquisadora, aliadas à busca constante por compreender as bases teóricas do modelo TGfU, podem ter limitado ou atrasado a evolução de algumas etapas da UD. Da mesma forma, minha formação inicial na graduação, centrada em abordagens mais tradicionais do ensino da EF, restringiu meu domínio sobre a temática do jogo sob uma perspectiva crítica e cultural, exigindo um movimento de retomada durante todo o percurso.

Essas limitações, contudo, também se converteram em potentes aprendizagens formativas, pois impulsionaram reflexões sobre o papel do professor como mediador e aprendiz permanente. Nesse sentido, a formação continuada e a participação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) foram de suma importância para o amadurecimento teórico, metodológico e prático desta pesquisa. As discussões com colegas, orientadores e professores ampliaram minha compreensão sobre o ensino dos jogos, sobre o papel social da EF e sobre a necessidade de romper com práticas fragmentadas e descontextualizadas.

Ainda como professora-pesquisadora, este percurso representou um processo de autoconhecimento e transformação profissional, próprias de quem se propõe a romper com modelos tradicionais e experimentar novas abordagens de ensino. Aos poucos, com a escuta mais atenta e o diálogo constante com as alunas e os alunos, fui reconhecendo os sentidos e a potência do jogo como espaço de mediação, criação e formação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se evidente que entre o planejar e o executar existe um espaço de grande complexidade, no qual as

intenções teóricas nem sempre se traduzem de maneira imediata na prática pedagógica. O que, no papel, parecia coerente e sistemático, encontrou na realidade da aula um cenário dinâmico, repleto de imprevistos, resistências e descobertas. Cada intervenção revelou a necessidade de ajustes, de reorganização das estratégias e de escuta atenta aos estudantes. Esse distanciamento entre o planejado e o vivido, longe de representar um erro, configurou-se como um campo fértil de aprendizagem, pois a prática me instigou a revisitar conceitos, ressignificar decisões e compreender que o ensino é um processo contínuo de reflexão e reconstrução. Nesse sentido, a pesquisa-ação mostrou-se fundamental, ao permitir que o planejamento da UD se tornasse um documento vivo, em constante diálogo com a experiência.

Considero que o objetivo de desenvolver a UD foi atingido. Ao longo das aulas, percebi que concentrar o trabalho em uma atividade principal por encontro tornava o processo mais significativo, pois os alunos se mostravam mais atentos e participativos. O tempo reduzido das aulas exigiu escolhas pedagógicas mais precisas, e as paradas reflexivas durante e após os jogos mostraram-se fundamentais para favorecer a escuta, o diálogo e a compreensão coletiva sobre o que estava sendo vivenciado. Esses momentos de pausa e conversa deram novo sentido à prática, transformando o jogar em oportunidade de pensar e aprender juntos.

Cada diário de aula tornou-se não apenas um registro descritivo, mas um instrumento de reflexão crítica sobre minha própria prática docente, um exercício contínuo de olhar, questionar e ressignificar o papel de professora na construção do conhecimento. Essa organização cronológica permitiu compreender a evolução das aprendizagens, os desafios enfrentados e as transformações que se manifestaram no cotidiano das aulas.

As três categorias construídas ao longo da análise: Participação, Protagonismo e Mediação Docente; Compreensão Tática, Avaliação e Gestão do Espaço individual ao coletivo; Inclusão, Equidade e Clima Socioemocional, representam mais do que agrupamentos por temas. Elas constituem núcleos de sentido que evidenciam como as alunas e os alunos se envolveram com o jogo, construíram compreensões táticas, desenvolveram atitudes cooperativas e se posicionaram criticamente diante das experiências vividas.

Mais do que uma análise de dados, este capítulo expressa o registro de um processo de aprendizagem e de transformação, em que eu, professora-pesquisadora, também se formou no ato de ensinar, resignificando sua prática e reafirmando o potencial formativo da EF como espaço de reflexão, sensibilidade e construção coletiva do conhecimento.

As transformações observadas confirmam que as regras, os papéis e as adaptações propostas funcionaram como estratégias pedagógicas para ampliar vozes, promover equidade e consolidar o protagonismo da turma. A criação autoral da “Nossa Queimada Judoca” simbolizou a autoria desse processo, um produto coletivo que traduz a potência do jogo como ferramenta de inclusão, expressão e pertencimento.

Essas evidências corroboram a compreensão de que, na EF, o jogo forma, integra e culturaliza, ou seja, possibilita o acesso, a vivência e a construção de sentidos sobre a cultura corporal de movimento, quando mediado intencionalmente e em diálogo com o contexto sociocultural. O ensino da queimada, nesse sentido, revelou-se um meio privilegiado de formação humana, permitindo que meninos e meninas aprendessem a conviver, a decidir coletivamente e a reconhecer no outro um parceiro de jogo e de vida.

A pesquisa também reafirma que o papel docente é político e comprometido, exigindo escuta, intencionalidade e sensibilidade para transformar o cotidiano em espaço de aprendizagem significativa. A prática pedagógica reflexiva, fundamentada em princípios críticos e culturais, possibilitou que o jogo se tornasse um campo de diálogo entre teoria e prática, entre cultura e movimento, entre professora e estudantes.

Como todo estudo desenvolvido no contexto real da escola, a presente pesquisa apresentou algumas limitações que merecem ser explicitadas. Uma delas refere-se à organização do tempo pedagógico, uma vez que as aulas ocorreram em períodos simples (45 minutos). Considera-se que a realização de aulas duplas poderia potencializar o desenvolvimento da UD, favorecendo maior aprofundamento das situações de jogo, das reflexões coletivas e das mediações pedagógicas propostas.

Outra limitação esteve relacionada à frequência irregular de alguns estudantes, o que impactou a continuidade da sequência didática, exigindo retomadas frequentes e paradas reflexivas para garantir a participação e

compreensão do grupo como um todo. Ainda que tais retomadas tenham se configurado como momentos pedagógicos relevantes, elas limitaram o avanço progressivo das propostas previstas.

Além disso, consideramos que um número maior de aulas, ou mesmo a inserção da UD ao longo de um trimestre, poderia ampliar as possibilidades de aprofundamento do jogo queimada enquanto conteúdo da Educação Física, bem como favorecer análises mais densas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, sugerimos que futuras investigações ampliem o tempo de intervenção, explorem diferentes formas de organização curricular e considerem outras turmas e contextos escolares, de modo a aprofundar a compreensão sobre o ensino do jogo queimada e suas potencialidades pedagógicas.

Por fim, este trabalho ressalta que a EF é um espaço de humanização, no qual o jogo pode assumir função educativa e cultural, promovendo equidade, respeito e convivência solidária. Que experiências como esta possam inspirar novas práticas, novas leituras e novas formas de compreender o ensinar e o aprender a partir do movimento, sempre em diálogo, sensibilidade e compromisso com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMOND, L. Rethinking Teaching Games for Understanding. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 17, n. 1, p. 15–25, 2015.

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83–104.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigações qualitativas em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 144–150.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_ef.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5–8, 1982.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CAMILO, R. C.; BETTI, M. Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 122–135, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2010n34p122>.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CLEMENTE, F. M. Uma visão integrada do modelo *Teaching Games for Understanding*: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 587–601, abr. 2014.

CLEMENTE, F.; ROCHA, R. Jogos reduzidos na Educação Física: efeitos na intensidade de prática. **Brazilian Journal of Biomotricity**, v. 6, n. 4, p. 254–260, 2012. ISSN 1981-6324. Disponível em: Redalyc / ResearchGate. Acesso em: 06 out. 2025.

DAMATTA, R.; FLORES, L. F. B. N.; GUEDES, S. L.; VOGEL, A. **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 1–24.

DUARTE, L. C. **O ensino do jogo para compreensão e sua relação com o esporte na Educação Física escolar**. Bauru: UNESP, 2023. Monografia (Licenciatura em Educação Física).

FARIAS, U.; MALDONADO, D.; MOREIRA, V.; NASCIMENTO, J. **Entre a tradição e o contemporâneo**: o jogo de queimada e as diferentes possibilidades de utilização pedagógica na Educação Física Escolar. Santo André: Prefeitura de Santo André, Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. Contribuições ao ensino da Educação Física na escola: análise das práticas corporais por meio da praxiologia motriz. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 1–19, 2023. DOI: 10.24979/4rjv3x84. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1109>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

GARCIA, L.; CORRÊA, E. A.; RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Polibol na educação física: análise de uma experiência de ensino na escola. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 2, p. 11–17, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n2.26997. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26997>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. Coleção Espaço, v. 10. São Paulo: Loyola, 1991.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67–80.

GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130–148.

HELAL, R. **Passes e impasses**: futebol e cultura de massa no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. (org.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCHI, K. B. Do surf ao tow-in: por uma análise da emergência das práticas de risco. **Journal of Physical Education (UEM)**, v. 29, p. e2906, 2018. DOI: 10.4025/jphyseduc.v29i1.2906.

MAZZONI, A. V. **Dodgeball**: defendendo ou queimando relações. São Paulo: Colégio Santa Clara, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, A. S. Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, ano III, v. 1, p. 11–27, jul. 2017.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 147–176. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 08 ago. 2025.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599–615, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, V. J. M.; LUIZ, I. C. Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 1, p. 20–31, mar. 2016.

OPENAI. **ChatGPT**: modelo de linguagem generativa. Versão GPT-4. San Francisco: OpenAI, 2024. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

RIBEIRO, C. H. V. **O jogo queimado na Educação Física escolar**. Niterói: Nitpress, 2004. 144 p.

RIOS, L. G.; SOBRAL, B. S. Adensamento e verticalização nos municípios centrais da RMBS: efeitos urbanos e segregação. **Cadernos MetrÓpole**, v. 24, n. 53, p. 109-134, 2022. DOI: 10.1590/2236-9996.2022-5304.

SANTOS (Município). **Bairro Caruara**. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=portal/caruara>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SANTOS, G. F. L. **Jogos tradicionais e a educação física**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2012.

SANTOS, G. F. L. **O processo de civilização do jogo**. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104851/santos_gfl_dr_mar.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

SANTOS, G. F. L. **Origem dos jogos populares**: em busca do “elo perdido”. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

SILVA, D. V. A. da; REIS, R. L.; FADUL, É. Complexidade institucional no campo esportivo de Santos (SP): análises e implicações para gestores públicos e esportivos. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. 4, p. 1014-1030, 2021. DOI: 10.1590/1679-395120210118.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 65–82.

SILVA, E. M. M. P.; SILVA FILHO, M. F.; GÓES, R. C. N.; VALLE, S. S. O jogo de bola de queimada. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 1895–1912, 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, E. V. M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, F. A. **A prática de Educação Física escolar (1934–1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

VIEIRA, R. A. G.; BONETTO, P. X. R.; BORGES, C. C. D. O. O conceito de currículo pós-crítico na educação física: uma análise geofilosófica. **Educação em Revista**, v. 40, e40342, 2022.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Resolução 510/2016 do CNS)

Olá, estamos convidando você para participar da pesquisa com o título: **“Jogando, construindo e transformando. O jogo Queimada nas aulas de Educação Física Escolar”**. O objetivo do trabalho é analisar uma proposta de ensino do jogo Queimada como conteúdo do componente curricular e no desenvolvimento de uma unidade didática nas aulas de Educação Física.

Sua participação na pesquisa consistirá em frequentar e envolver-se nas atividades corporais e teóricas relacionadas ao jogo. O foco principal será o jogo de queimada, suas variações e possíveis adaptações ou criações. As atividades conceituais envolverão, entender a origem do jogo, suas regras e discutir sobre a predominância nas diferentes classes sociais e culturais. As atividades corporais serão compostas pelo jogo tradicional, suas variações, adaptações e sugestões dos alunos participantes ministradas pela professora pesquisadora.

Os benefícios da sua participação na pesquisa estão associados à realização, participação e vivência de aulas de Educação Física na perspectiva da cultura corporal do movimento utilizando praticas pedagógicas inovadoras, bem como, ajudar professores de Educação Física a compreender melhor a organização e estruturação destas praticas na Educação Física Escolar e, desta forma, melhorar as reflexões e ações destes professores.

A coleta de dados será realizada durante as aulas de Educação Física ao longo do primeiro trimestre letivo de 2025 de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A professora da turma, também pesquisadora, registrará as aulas de Educação Física em diários de aula referentes ao assunto da pesquisa com os/as estudantes da turma. Tais ações estarão articuladas ao desenvolvimento das atividades regulares de ensino previstas no planejamento trimestral, sem causar qualquer prejuízo de aprendizagem ao grupo, bem como, aqueles/as que não quiserem participar do estudo.

Sua participação na pesquisa não terá custos para você ou para seu responsável, pois a pesquisa será realizada durante as suas aulas de Educação Física que estão previstas na grade curricular da escola, em seu horário normal de aula, ou seja, 2 vezes por semana com duração de 45 minutos para cada aula. Você não terá custos adicionais com alimentação e/ou transporte.

Os riscos da pesquisa estão vinculados às próprias situações características de aulas de Educação Física, ou seja, tropeçar, esbarrar no colega ou leve escoriação. Em caso destas ocorrências a professora pesquisadora irá oferecer todo o suporte necessário, como: atender a ocorrência, acalmar os(as) estudantes, informar a gestão da escola sobre o ocorrido e, se for o caso, junto com a própria gestão escolar proceder aos encaminhamentos que se fizerem necessários (avisar pais e/ou responsável e acionar o Serviço de Atendimento Médico de Urgência – SAMU). Além disso, buscará acolher, fornecer suporte e apoio aos (as) participantes que se sentirem abalados(as) de alguma forma em decorrência direta ou indireta da

participação nas aulas, buscando eliminar ou minimizar quaisquer riscos inerentes à manutenção de sigilo e a confidencialidade durante a coleta e uso dos dados.

A professora pesquisadora e seu orientador realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos característicos da pesquisa durante todo o trabalho, tendo a responsabilidade de garantir e fiscalizar que essa pesquisa científica que inclui seres humanos obedeça às normas éticas do país, portanto, os participantes da pesquisa terão todos os seus direitos respeitados.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é seu direito. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação, sem prejuízo nas relações com a escola, com as aulas de Educação Física ou com a professora pesquisadora.

Caso você não entenda algo ou não goste de qualquer situação que identificar durante as aulas ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a professora pesquisadora, pessoalmente na escola.

Você e seu responsável receberão uma via deste Termo (TALE) assinada e rubricada em todas as páginas pela professora pesquisadora. Não vamos falar seu nome em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pela pesquisadora.

Você não vai receber nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa. Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da Resolução nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas científicas.

Este termo será apresentado, lido e explicado pela professora pesquisadora para todos/as os/as alunos/as participantes da pesquisa com o intuito de esclarecer e sanar eventuais dúvidas.

A professora pesquisadora se compromete a dar devolutiva por escrito com os principais resultados da pesquisa para todos (as) os(as) participantes ao término da mesma.

A professora pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM 235- Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Santos, _____ de _____ de 2025.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Professora-Pesquisadora

Assinatura da Professora-Pesquisadora

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável (TCLE) **(Resolução 510/2016 do CNS)**

O/a menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para a pesquisa com o título: **“Jogando, construindo e transformando. O jogo Queimada nas aulas de Educação Física Escolar”**. O objetivo do trabalho é analisar uma proposta de ensino do jogo Queimada como conteúdo do componente curricular e no desenvolvimento de uma unidade didática nas aulas de Educação Física.

A participação dele/a na pesquisa se dará frequentando e participando de atividades corporais e teóricas relacionadas ao jogo. O foco principal será o jogo de queimada, suas variações e possíveis adaptações ou criações. As atividades conceituais envolverão, entender a origem do jogo, suas regras e discutir sobre a predominância nas diferentes classes sociais e culturais. As atividades corporais serão compostas pelo jogo tradicional, suas variações, adaptações e sugestões dos alunos participantes ministradas pela professora pesquisadora.

Os benefícios da participação dele/a na pesquisa estão associados à participação e vivência de aulas de Educação Física na perspectiva da cultura corporal do movimento utilizando praticas pedagógicas inovadoras, bem como, ajudar professores de Educação Física a compreender melhor a organização e estruturação do destas praticas na Educação Física escolar e, desta forma, melhorar as reflexões e ações destes professores.

A coleta de dados será realizada durante as aulas de Educação Física ao longo do primeiro trimestre letivo de 2025 de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na escola. A professora da turma, também pesquisadora, registrará as aulas de Educação Física em diários de aula referentes ao assunto da pesquisa com os/as estudantes da turma. Tais ações estarão articuladas ao desenvolvimento das atividades regulares de ensino previstas no planejamento trimestral, sem causar qualquer prejuízo de aprendizagem ao grupo, bem como, aqueles/as que não quiserem participar do estudo.

A participação dele/a na pesquisa não terá custos para ele/a ou para seu responsável, pois a pesquisa será realizada durante as suas aulas de Educação Física que estão previstas na grade curricular da escola, em seu horário normal de aula, ou seja, 2 vezes por semana com duração de 45 minutos para cada aula. Ele/a não terá custos adicionais com alimentação e/ou transporte.

Os riscos da pesquisa estão vinculados às próprias situações características de aulas de Educação Física, ou seja, tropeçar, esbarrar no colega ou leve escoriação e, se for sorteado para participar da entrevista semiestruturada, poderá trazer constrangimentos ou inibições relacionadas à temática da pesquisa. Em caso destas ocorrências a professora pesquisadora irá oferecer todo o suporte necessário, como: atender a ocorrência, acalmar os(as) estudantes, informar a gestão da escola sobre o ocorrido e, se for o caso, junto com a própria gestão escolar proceder aos encaminhamentos que se fizerem necessários (avisar pais

e/ou responsável e acionar o Serviço de Atendimento Médico de Urgência – SAMU). Além disso, buscará acolher, fornecer suporte e apoio aos(as) participantes que se sentirem abalados(as) de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação nas aulas, buscando eliminar ou minimizar quaisquer riscos inerentes à manutenção de sigilo e a confidencialidade durante a coleta e uso dos dados. Além disso, ele/a terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A professora pesquisadora e seu orientador realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos característicos da pesquisa durante todo o trabalho, tendo a responsabilidade de garantir e fiscalizar que essa pesquisa científica que inclui seres humanos obedeça às normas éticas do país, portanto, os participantes da pesquisa terão todos os seus direitos respeitados.

Ele/a não precisa participar do trabalho se não quiser, é direito dele/a. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação, sem prejuízo nas relações com a escola, com as aulas de Educação Física ou com a professora pesquisadora.

Caso você não entenda algo ou não goste de qualquer situação que identificar durante as aulas ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, ele/a pode procurar a professora pesquisadora, pessoalmente na escola.

Ele/a e você (como responsável) receberão uma via deste Termo (TCLE) assinada e rubricada em todas as páginas pela professora pesquisadora. Não vamos falar o nome dele/a em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que ele/a fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo pesquisador.

Ele/a não vai receber nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa. Os direitos dele/a como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da Resolução nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas científicas. Este termo será apresentado, lido e explicado pela professora pesquisadora para todos/as os/as alunos/as participantes da pesquisa com o intuito de esclarecer e sanar eventuais dúvidas.

A professora pesquisadora se compromete a dar devolutiva por escrito com os principais resultados da pesquisa para todos (as) os (as) participantes ao término da mesma. A professora pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM 235- Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte -

CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail:
conep@saude.gov.br.

Santos, _____ de _____ de 2025.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Professora-Pesquisadora

Assinatura da Professora-Pesquisadora

Eu, _____
o/a _____ autorizo a
participar da pesquisa.

Assinatura do Responsável

Apêndice C: Planos de aula da Unidade Didática

AULA 1 – Introdução ao Jogo e Diagnóstico

Objetivo: Explorar o conhecimento prévio dos alunos e identificar os principais desafios do jogo.

Atividades:

- Roda de conversa inicial: quem já jogou queimada? Como jogavam?
- Explicação das regras tradicionais do jogo, garantindo que todos compreendam.
- Partida livre de queimada para que o professor observe as dificuldades e estratégias dos alunos.

-Reflexão final:

O que foi fácil ou difícil?

O que foi bom ou ruim?

Como podemos melhorar?

- Registrar no papel as opiniões.

Estratégia Didática: O professor inicia com uma roda de conversa diagnóstica, incentivando os alunos a compartilharem suas experiências com o jogo queimada com um objeto (bola) de fala, valorizando os diferentes saberes prévios. Em seguida, organiza a turma em duas equipes mistas para uma partida livre, sem interferência direta, permitindo que os alunos joguem com base em seus conhecimentos e interpretações das regras. Durante o jogo, o professor observa silenciosamente aspectos como posicionamento, estratégias espontâneas, dificuldades de compreensão e relação com os colegas. Após o jogo, promove uma reflexão coletiva mediada por perguntas-chave, estimulando a autoavaliação e a construção de significados sobre o jogo. Por fim, os alunos contribuem para a identificação de dificuldades a serem trabalhadas nas aulas seguintes. O professor atua como mediador do processo investigativo, guiando a escuta e o olhar pedagógico.

Figura 01: Roda de conversa com objeto de fala.



Fonte: Elaborado pela autora.

Papel do Professor: Facilitar uma conversa, observar o jogo e levantar questões sobre desafios e oportunidades.

Papel dos Alunos: Compartilhar experiências e participar ativamente da análise do jogo.

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação momentos de reflexão e fala dos alunos nas rodas de conversa.

AULA 2 e 3 – Introdução e classificação do tipo de jogo (Princípio 1: Seleção do Tipo de Jogo)

Objetivo: Identificar a queimada como jogo competitivo destacando o confronto entre equipes com alvo móvel e eliminação do adversário. Compreender suas características principais e iniciar a construção coletiva do conhecimento com base nas vivências e percepções dos alunos.

Atividades:

-Roda de conversa inicial: Pergunta disparadora: “O que vocês sabem sobre o jogo competitivo?” A queimada é um jogo competitivo? Por quê? Quais outros jogos

podem ser citados/incluídos como sendo competitivos? (ver semelhanças e diferenças)

-Professora anota as palavras-chave ditas pelas crianças no caderno. A partir das palavras ditas, organizar no papel pardo um mapa mental com o tema central “Queimada” e possíveis categorias: regras, objetivos, movimentos usados, dificuldades, estratégias, emoções. Incentivar que os alunos acrescentem novas ideias conforme o mapa cresce. Se possível, levar o mapa em todas as aulas da UD para revisar e complementar.

-Utilizar esse momento para ampliar o mapa mental explorando os diferentes nomes e variações que esse jogo recebe em diversos estados e localidades do Brasil. Além de vivenciar as práticas, os estudantes também pesquisarão como a queimada esteve presente na infância de seus pais e avós, resgatando memórias e reconhecendo a riqueza cultural dessa manifestação lúdica.

Figura 02: Construção do mapa mental.



Fonte: Elaborado pela autora.

-Organizaremos na próxima aula momentos de socialização dessas descobertas, promovendo a valorização das diversas formas de brincar e reconhecendo a

queimada como uma importante manifestação da cultura lúdica brasileira. Essa abordagem pretende fortalecer a identidade cultural dos alunos, estimular o respeito à diversidade e enriquecer as vivências corporais a partir das memórias e tradições locais.

-Jogos reduzidos de lançamento: Atividades em duplas e trios com bolas leves. Desafios simples: acertar o alvo móvel (o colega em deslocamento), se esquivar, arremessar com precisão:

Jogo Raposa e Coelho (dupla)

Objetivo: Trabalhar precisão no lançamento e esquivar.

Como funciona:

Um aluno é a "raposa", o outro o "coelho".

O coelho corre lateralmente dentro de um espaço delimitado (ex: 5x2 metros).

A raposa, parada, tenta acertá-lo com uma bola leve (ex: de borracha ou espuma).

Depois de 3 lançamentos, trocam de função

Figura 03: Atividade e o coelho.



Fonte: Elaborado pela autora.

-Trio Alvo Cruzado (trio)

Objetivo: Trabalhar antecipação, percepção do movimento e cooperação no lançamento.

Como funciona:

Dois alunos (um de cada lado) são os lançadores.

Um colega no meio é o alvo móvel, que corre lateralmente ou em zigue-zague dentro de uma zona delimitada.

Os lançadores, de fora da área, tentam acertar o colega no centro, combinando jogadas e mudando o tempo dos lançamentos.

Rodízio após um tempo ou número de acertos.

Figura 04: Atividade do alvo.



Fonte: Elaborado pela autora.

3. Queimadinha 3x1 (trio)

Objetivo: Incentivar o trabalho em equipe, a observação e a movimentação tática.

Como funciona:

Três alunos em uma linha com bolas leves.

Um colega do outro lado da quadra (ou em uma zona delimitada) tenta atravessar o espaço sem ser acertado.

Os lançadores devem se comunicar e tentar prever o deslocamento do alvo.

Quem conseguir acertar, troca de lugar com o alvo.

Estratégia Didática: O professor organiza a aula em dois momentos principais: o exploratório/reflexivo e o vivencial/prático. Inicia-se com uma roda de conversa investigativa, utilizando perguntas disparadoras para provocar o pensamento crítico sobre o conceito de jogo competitivo. Enquanto os alunos compartilham ideias e

registram palavras-chave no papel pardo, construindo coletivamente um mapa mental que evidencie as múltiplas dimensões da queimada (regras, movimentos, estratégias, emoções etc.). O professor atua como mediador cultural, ampliando a discussão para incluir as variações regionais do jogo e incentivando os alunos a resgatarem memórias familiares, conectando o conteúdo à cultura lúdica brasileira. Esse material será retomado na próxima aula, permitindo continuidade e valorização da diversidade. Na aula 03 vivenciamos a parte prática, o professor propõe jogos reduzidos com foco no princípio do confronto, como atividades em duplas, trios e pequenos grupos que envolvam ataque e esquiva, utilizando bolas leves. Um jogo adaptado permite que os alunos experimentem os elementos centrais da queimada em situações simplificadas e seguras. O professor observa e intervém pontualmente, fazendo perguntas que instiguem os alunos a perceberem a lógica do jogo e pensarem sobre as melhores formas de atacar ou se defender, promovendo a aprendizagem tática.

Papel do Professor: Estimular a participação de todos os alunos.

Papel dos Aluno: Participação na roda de conversa e na construção do mapa mental; Reconhecimento das características básicas do jogo; Envolvimento nas atividades práticas.

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação momentos de reflexão e fala dos alunos nas rodas de conversa.

AULA 4 - “Através de jogos reduzidos”

Objetivo: Trabalhar e desenvolver habilidades específicas do jogo (lançamento, recepção, passe, deslocamento e esquiva) e familiarizar os alunos com o formato de jogos reduzidos, promovendo a participação ativa e a compreensão das dinâmicas táticas em situações simplificadas de jogo.

Atividades:

-Jogos Reduzidos: Queimada com regras adaptadas, realizada em espaços menores para intensificar as interações entre os alunos. A cada intervalo de tempo, determinado pela professora, uma nova regra é inserida para diversificar as estratégias e estimular a tomada de decisão.

Estratégia Didática: A aula inicia com uma breve retomada do mapa mental (exposto na quadra), destacando as habilidades que serão praticadas. Os alunos são convidados a observar, durante os jogos, quais movimentos realizam com mais facilidade e quais apresentam maior dificuldade, para que compartilhem essas percepções ao final da aula. Em seguida, a turma é dividida em grupos com o auxílio do professor, que organiza a quadra em mini espaços para jogos reduzidos. As partidas acontecem por tempo determinado, com trocas de quadra entre os grupos para que joguem contra diferentes equipes. A cada rodada, o professor propõe variações nas regras que destacam habilidades específicas, como lançamento, recepção, passe, deslocamento e esquivas, promovendo a repetição contextualizada e a tomada de decisões rápidas. Durante os jogos, o professor circula entre os grupos, observando e provocando reflexões rápidas com perguntas como:

"O que te ajudou a escapar da bola agora?"

"Qual movimento funcionou melhor nesse espaço pequeno?"

"Como você pode lançar de forma mais precisa?"

Ao final da aula, o professor coleta as impressões dos alunos sobre seu desempenho e dificuldades, registrando essas informações para planejar as próximas atividades de forma a potencializar o desenvolvimento das habilidades trabalhadas. Isso permite que o professor recolha dados diagnósticos para ajustar as próximas aulas.

Variações das rodadas:

O jogador somente pode atacar após um passe entre colegas;

O jogador faz um passe quicado para que o colega de equipe possa atacar;

Realizar um rodízio de quadras entre as equipes para possibilitar a troca entre as equipes;

Figura 05: Jogos reduzidos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Papel do Professor: incentivar a experimentação e questionar se alguma habilidade pode ser melhorada com outros tipos de mini jogos.

Papel dos Alunos: experimentar diferentes formas de jogar e compartilhar percepções.

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação momentos de reflexão e fala dos alunos durante a aula e nas rodas de conversa.

AULA 5 – Desafio da esquiva com pega cone e bola grande

Objetivo: Realizar os movimentos de ataque e defesa, ataque com precisão e esquiva com bola grande. A atividade estimula a leitura corporal, a agilidade e o deslocamento em diferentes direções.

Atividades:

-Desafio da Esquiva: Um aluno posiciona-se no centro, enquanto os demais formam um círculo ao redor e lançam uma bola grande ou de pilates. O objetivo do aluno do

centro é desviar dos lançamentos e, ao mesmo tempo, tentar capturar os cones posicionados junto aos “atacantes”.

Estratégia Didática: A aula terá início com uma atividade construída a partir do diagnóstico, observação e registro das dificuldades apontadas pelos alunos ao final da aula anterior (04). O objetivo é favorecer a superação desses desafios, como melhorar a precisão no ataque, a defesa e a esquiva, assim como promover confiança e pertencimento ao grupo. A dinâmica será organizada com bambolês distribuídos em círculo, cada um com um cone no centro e um aluno posicionado como “atacante”. No centro do círculo, um aluno terá a missão de capturar os cones dos colegas sem ser atingido por uma bola grande lançada pelos atacantes. A cada cone conquistado, ele deverá deixá-lo no centro antes de buscar o próximo.

Todos os alunos terão a oportunidade de vivenciar ambas as funções: esquivar-se e atacar. Variações e ajustes nas regras poderão ser feitos durante a aula, visando maior engajamento, adaptação ao grupo e aproveitamento pedagógico.

Figura 06: Desafio da esquiva.



Fonte: Elaborado pela autora.

Papel do Professor: Observação da participação e da compreensão das regras combinadas; incentivar a tomada de decisão, o ataque ou esquiva; promover o uso de estratégia e coletividade entre o grupo;

Papel dos Alunos: Participação e superação; interação e diálogo com grupo; testar estratégias; favorecer a participação de todos.

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação momentos de reflexão e fala dos alunos durante as atividades e nas rodas de conversa.

AULA 6 - Introdução à Estratégia no Jogo e Jogo representativo (Princípio 2: Modificação por Representação)

Objetivos: Desenvolver o pensamento estratégico e a tomada de decisão. Jogar mantendo os elementos centrais da queimada em versão simplificada. Preservar a lógica do jogo formal, com espaço para diálogo e entendimento coletivo.

Atividades:

-Jogo modificado: equipes pequenas (3x3 ou 4x4) com tempo limitado para as partidas e com coveiros (jogadores queimados continuam fora tentando queimar na lateral e no fundo da quadra).

Rodas de conversa entre rodadas: “Como posso ajudar meu time mesmo quando estou fora?”

Estratégia Didática: a turma foi convidada a participar da construção de uma linha do tempo reflexiva, representando o percurso didático trilhado até aquele momento. Para isso, o processo foi mediado por meio de perguntas provocativas. As respostas dos alunos que demonstravam compreensão das dinâmicas táticas, do papel das regras, das funções no jogo e da tomada de decisões eram reconhecidas com um pequeno estímulo simbólico (uma bala), funcionando como reforço positivo e incentivo à participação. Em seguida, jogar uma versão representativa da queimada que mantém os elementos essenciais da lógica do jogo formal, mas em um formato simplificado para facilitar o foco na tomada de decisão estratégica. A aula será organizada em momentos intercalados de jogo e reflexão.

1. Abertura do jogo modificado: roda de conversa guiada

O professor inicia com perguntas provocadoras:

“O que é uma boa estratégia na queimada?”

“É melhor lançar rápido ou esperar o momento certo?”

“O que você faria se estivesse fora, como coveiro?”

As ideias e sugestões dos alunos são testadas durante as partidas.

2. Jogo Modificado – Queimada com coveiros nas laterais e fundo da quadra

Jogo em equipes reduzidas (3x3 ou 4x4), em quadras pequenas ou delimitadas com cones. Jogadores queimados tornam-se coveiros posicionam-se ao redor do campo adversário e podem tentar queimar os oponentes mantendo-se no fundo e na lateral da quadra.

O jogo acontece em rodadas curtas de 04 a 06 minutos, com intervalos para conversa.

3. Paradas estratégicas

Após cada rodada, o professor promove conversa com cada equipe (ou coletivamente), fazendo perguntas como:

“O que vocês mudariam na próxima rodada?”

“O que o seu time fez bem?”

“Como os ‘anjos’ influenciaram o jogo?”

4. Retorno ao jogo

As equipes voltam ao jogo tentando aplicar as estratégias discutidas.

5. Encerramento reflexivo

Em roda, retomam-se as estratégias escritas no início para verificar:

Quais ideias funcionaram?

O que pode melhorar?

Que novas estratégias surgiram durante o jogo?

Papel do Professor: Fazer perguntas que estimulem a reflexão estratégica; Observação da participação e da compreensão das regras básicas; Paradas estratégicas: pausas no jogo para os alunos analisarem o que está funcionando ou não.

Papel dos Alunos: Testar abordagens e adaptar o jogo; Identificar quais estratégias foram eficazes?

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação momentos de reflexão e fala dos alunos nas aulas e rodas de conversa.

AULA 7 – Adaptação e Criação das Regras e Modificação por exagero (Princípio 3: Modificação por Exagero)

Objetivo: Desenvolver autonomia e senso crítico na adaptação do jogo. Trabalhar comportamentos específicos, como por exemplo os lançamentos estratégicos e esquiva. Manipular regras para destacar habilidades desejadas e estimular a autonomia, o pensamento crítico e o entendimento das regras como parte essencial do jogo, mantendo o foco nos comportamentos táticos e técnicos desejados

Atividades:

-Grupos pequenos discutem ajustes nas regras (exemplo: tempo de posse de bola, formas de recuperação de jogadores eliminados, os jogadores eliminados podem atacar nas laterais?).

-Teste das novas regras em jogos rápidos, como queimada tudo quente ou coveiro tem 01 vida se queimar alguém pode voltar.

-Reflexão em grupo: o que funcionou bem? O que precisa ser ajustado?

Estratégia didática: Os alunos serão divididos em pequenos grupos (4 a 6 participantes) de acordo com afinidades e equilíbrio de participação nas aulas anteriores. Cada grupo receberá um desafio de criar e experimentar uma regra nova. Oferecer diferentes tipos de bolas (mais leves, maiores, com texturas) e permitir ajustes no espaço e no tempo conforme as necessidades dos alunos possibilitando uma adaptação inclusiva.

Etapas da Aula: Exploração guiada: Os grupos discutem ideias de modificação das regras da queimada com base em desafios propostos pelo professor (ex: valorizar passes, esquiva, resgate criativo de colegas). O professor circula, escuta e questiona para estimular reflexões mais profundas.

Aplicação prática: Cada grupo testa sua versão adaptada em jogos curtos (miniquadras ou turnos rápidos).

Reflexão coletiva: Roda de conversa com todos os grupos para relatar o que criaram, o que funcionou e o que poderia melhorar. O professor sistematiza os aprendizados e aponta relações com o princípio da modificação por exagero.

Papel do Professor: Mediar mudanças garantindo um jogo justo e inclusivo. Atuar como facilitador do processo de criação, questionando as escolhas dos grupos (por exemplo: “O que acontece com o jogo se todos puderem atacar das laterais?”) e garantindo que as adaptações mantenham a lógica interna do jogo queimada.

Papel dos Alunos: Criar e testar variações das regras garantindo a dinâmica do jogo.

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação momentos de reflexão e fala dos alunos nas rodas de conversa.

AULA 8 – Jogo Cooperativo e Estratégias Avançadas com Adaptação às habilidades da turma (Princípio 4: Adaptação da Complexidade Tática)

Objetivo: Explorar a cooperação e comunicação entre os jogadores. Ajustar a complexidade do jogo ao nível dos alunos, garantindo participação de todos.

Atividades:

- Jogos de queimada adaptados para estimular a cooperação: Jogo Reduzido com Jogador-Alvo Protegido “ANJO”
- Discussão sobre como o trabalho em equipe melhora o desempenho.
- Grupos heterogêneos com mediação de alunos que ajudam os colegas com menos domínio ou força para lançamentos.
- Reflexão: como o trabalho em equipe influencia o jogo?

Estratégia didática: explicar claramente a adaptação: “Cada time vai escolher um colega para ser o ‘jogador-anjo’. Ele continua jogando normalmente, mas será protegido pelos companheiros de time. Isso significa que o time adversário vai precisar pensar mais antes de tentar queimar esse colega.”

Papel do Professor: Criar desafios que estimulem a comunicação e propor desafios ajustados às capacidades da turma.

Papel dos Alunos: Experimentar diferentes papéis no jogo e propor adaptações e variações para equidade dos jogos; dialogar mediante aos conflitos e solucionar os problemas apresentados.

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação momentos de reflexão e fala dos alunos nas rodas de conversa.

AULA 9 – Criação colaborativa de variações do jogo

Objetivo: Aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas, estimular a criatividade e o protagonismo na criação de novas regras e novos jogos de queimada sem modificar a lógica interna do jogo.

Atividades:

- Como podemos mudar a queimada para deixá-la inclusiva e divertida? “Nossa Queimada”
- Partidas com regras adaptadas pelos próprios alunos.
- Observação da aplicação das estratégias discutidas.
- Reflexão coletiva: o que aprender? O jogo ficou mais justo e divertido?
- Avaliação participativa: feedback do professor e dos alunos sobre o processo.

Estratégia didática: A turma será reunida na quadra para uma conversa breve de retomada: o que foi aprendido nas aulas anteriores sobre a queimada (regras, táticas, possibilidades), em seguida irão se dividir em 04 grupos heterogêneos, os alunos irão criar uma variação da queimada, decidindo regras alternativas ou adaptações criativas sem alterar a lógica interna do jogo. Cada grupo terá um tempo determinado para apresentar, coordenar e jogar sua própria versão da queimada com apoio da professora. Ao final, reflexão em roda de conversa para socializar as experiências: O que deu certo? O que poderia melhorar? Qual variação foi mais divertida ou desafiadora? Como foi ser responsável pela criação e condução do próprio jogo? Valorização das ideias de todos os grupos.

Papel do Professor: Mediar a reflexão e oferecer devolutivas sobre o aprendizado dos alunos.

Papel dos Alunos: Analisar sua evolução no jogo e sugerir melhorias.

Avaliação da aula: Avaliação contínua através da observação das tomadas de decisão, participação, respeito às regras e colegas; Autoavaliação: momentos de reflexão e fala dos alunos nas rodas de conversa e colaboração no mapa mental.

Apêndice D: Diários de Aula

DIÁRIO DE AULA 01

Data: 05/05/2025 - segunda-feira – 2ª aula das 7h45 às 8h30

A aula foi realizada com 15 alunos, sendo 09 meninos e 06 meninas. Iniciamos com uma roda de conversa na quadra, cujo o objetivo foi identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o jogo queimada.

Utilizei uma bola de iniciação como recurso simbólico para organizar a comunicação, o aluno que estivesse com a bola teria a vez da fala, enquanto os demais deveriam exercer a escuta atenta, eles participaram de forma ativa e agitada durante a atividade, observei a ocorrência de muitas conversas paralelas e dificuldades dos alunos em respeitar o objeto de fala, então houve a necessidade de reforçar as regras desse combinado para garantir um diálogo mais efetivo e respeitoso entre os participantes.

Assim, surgiram falas significativas, como a da aluna Bela "Não gosto quando um colega me usa de escudo para se defender da bola". Bia na sua vez relatou "Não gostar quando os melhores amigos ficam no mesmo time que o seu". JP revelou que "Ser queimado e virar coveiro perde a graça do jogo".

Com unanimidade, todos os alunos disseram gostar do jogo queimada. Dois alunos, Léo e Tutu, solicitaram uma versão "com tudo quente", o que sugeriram ser uma variação da queimada mais emocionante.

No final da roda de conversa, duas alunas que ainda não haviam falado foram convidadas de forma respeitosa a participar e, assim, deram suas contribuições, Clarinha falou que "Tanto faz a regra eu não sou boa, porque não sei jogar" e Dani finalizou dizendo "Eu prefiro desviar da bola, ao invés de atacar".

Notei também que os alunos estavam ansiosos para encerrar rapidamente a dinâmica, demonstrando forte expectativa pela parte prática da aula.

Ainda durante a roda de conversa, reparei que alguns alunos confundiam o propósito da primeira aula da UD com o das aulas regulares de Educação Física, cito como exemplo o questionamento do aluno Sam, "Tia Vivi, vamos aquecer com chute a gol agora?", isso pode ter ocorrido porque nas aulas normais costumo iniciar com alongamentos ou gestos motores e após alguns minutos, reúno o grupo para explicar o objetivo da aula do dia. Não sendo viável essa dinâmica nas aulas da UD, o que significa a necessidade de reforçar constantemente os objetivos específicos

da pesquisa, portanto, adotei uma postura de retomada contínua do propósito investigativo da aula.

Seguindo o plano de aula, no momento prático da organização do jogo, realizamos uma partida no formato tradicional da queimada. Os times foram formados por mim, o que gerou certo desconforto entre eles, já que os alunos estão acostumados a se organizarem livremente. O número total de participantes era ímpar (15 alunos), formaram-se dois times, um com 07 jogadores e outro com 08. Para equilibrar, foi aplicada uma regra já conhecida pelos alunos, a equipe com menor número de participantes ganha uma “vida extra”, ou seja, quando um de seus jogadores é queimado, ele tem direito a permanecer e ter mais uma chance no jogo. Solicitei dois capitães, prontamente, Rick e Biel se manifestaram, tirando “par ou ímpar” para decidir quem escolheria o campo ou a bola, bem como seus respectivos coveiros, Bruninho e Mica.

Durante o jogo, registrei que as meninas tiveram menos contato e tempo de posse da bola, demonstrando uma postura mais passiva, esperando que a bola chegasse até elas. Dois meninos, Tutu e Léo, se propuseram de maneira espontânea a compartilhar a bola com as meninas, Bela e Mila, incentivando sua participação no coveiro. Também foi observado que duas alunas estavam apenas desviavam da bola, Duda e Clarinha. Solicitei uma parada e ao perguntar quem ainda não havia tocado na bola, elas levantaram a mão, as mesmas alunas que também não haviam falado na roda de conversa até o momento da minha intervenção.

Após essa parada reflexiva, os colegas facilitaram a participação das duas colegas, demonstrando sensibilidade e cooperação. No coveiro, dois amigos, Léo e Tutu, revezaram a posse da bola, comportamento que não se repetiu com outros alunos. De modo geral, a comunicação foi respeitosa. Contudo, um aluno, Rick, demonstrou resistência às regras quando estas não o favoreciam.

A regra de que bola passada não queima gerou descontentamento nos alunos menos experientes, por outro lado, o aluno mais experiente não demonstrou desconforto. A regra do coveiro não queimar nas laterais foi a que mais causou decepção, especialmente entre os que tinham menos força ou precisão no arremesso. A regra que queima um ou mais jogadores tocados por uma mesma bola foi bem aceita.

Durante o jogo, precisei explicar a diferença anatômica entre mão e antebraço, pois alguns alunos, Rick, Sam e Bruninho, alegavam que a bola tocou a mão, onde foi observado o toque no antebraço. O aluno Léo tentou lançar a bola com um movimento do saque de vôlei, o que gerou uma parada para discussão, combinamos que, naquele momento, manteríamos o modelo tradicional, mas poderíamos considerar essa variação em aulas futuras. O jogo terminou de forma respeitosa, com dois contra um.

Reunimo-nos em roda para avaliação final e perguntei o que acharam da queimada tradicional. A aluna Clarinha relatou que só desviou da bola porque não sabe jogar bem e sente que não é boa nisso. Maior parte do grupo citou que a regra do coveiro não queimar nas laterais foi decepcionante, difícil para queimar o adversário e tornou a queimada lenta e chata. A regra de bola passada não queimar dificultou a participação de todos, principalmente os menos experientes. Por outro lado, Rick e JP disseram que não fez diferença jogar com essas regras ou com outras, demonstrando passividade e falta de empatia com os menos habilidosos. Essa escuta foi essencial para compreender as percepções dos alunos e ajustar a abordagem nas próximas aulas.

Quanto a minha impressão, confesso que iniciei a aula com um misto de ansiedade e insegurança, por ser a primeira aula da UD e também pelo compromisso com o processo investigativo da pesquisa. Estava bastante focada em observar e registrar todos os detalhes possíveis, o que acabou interferindo na minha postura habitual em aula, normalmente mais ativa, com comentários e incentivos aos alunos. Não interagir tanto como costume foi um desafio, pois senti falta do vínculo mais direto com o grupo, mas ao mesmo tempo, essa posição mais observadora me permitiu enxergar cenas importantes do comportamento dos alunos que, em outros momentos, poderiam passar despercebidas. Percebi, por exemplo, atitudes espontâneas de solidariedade e cooperação, como o incentivo dos meninos Tutu e Léo às meninas, bem como os desafios de participação enfrentados por algumas alunas que, em silêncio, assumem posturas mais passivas tanto no jogo quanto na roda de conversa. Poder identificar essas barreiras e relações com mais clareza foi extremamente valioso.

Outro ponto que destaco é como o estudo aprofundado sobre o jogo e o planejamento da UD me deram mais segurança para conduzir a aula com intencionalidade. Ter domínio sobre os objetivos e conhecer possíveis variações e

implicações das regras me ajudou a tomar decisões pedagógicas mais conscientes e a escutar com atenção crítica as falas dos alunos. A escuta sensível revelou muito sobre suas percepções, desejos e frustrações em relação ao jogo queimada. De forma geral, foi uma aula rica em aprendizagem para mim como professora-pesquisadora. Senti que estudar profundamente o conteúdo amplia a compreensão do fenômeno pedagógico e nos dá mais propriedade para intervir e aprofundar as práticas com sentido e propósito. Essa primeira experiência fortaleceu a importância de manter o olhar investigativo sem perder a escuta sensível e o compromisso com o envolvimento dos alunos.

DIÁRIO DE AULA 2 - CLASSIFICANDO O JOGO

Data: 09/05/2025 - sexta-feira – 6ª aula das 11h00 às 11h45

Mesmo com algumas ausências por motivos de saúde, especialmente entre as meninas, optei por manter o cronograma previsto da UD. A turma presente, 12 estudantes, 08 meninos e 04 meninas mostrou-se disposta a participar e dialogar, o que favoreceu o desenvolvimento da atividade planejada.

Iniciamos a aula com uma roda de conversa no centro da quadra, com um número reduzido de alunos não foi necessário disponibilizar um objeto de fala e como ponto de partida fiz a pergunta disparadora: “O que vocês sabem sobre o jogo competitivo?”. Pedi que refletissem e aguardassem para responder, em seguida, foram feitas outras perguntas: “A queimada é um jogo competitivo? Por quê?” e “Quais outros jogos podemos considerar como competitivos?”.

As respostas demonstraram que todos os alunos já possuíam certa noção do que significa competir. Termos como “ganhar”, “perder”, “jogar sério”, “ter regras”, “competir com o outro” e “jogo em time” surgiram nas falas.

Para conduzi-los a pensar, questionei se: “Esporte e jogo competitivo são a mesma coisa?”. A confusão foi perceptível, especialmente quando muitos consideravam que se movimentar em alguma prática corporal seria esporte. Rick falou que qualquer brincadeira é esporte. Intervi com uma explicação dialogada, destacando que, todo esporte é um jogo competitivo, mas nem todo jogo competitivo é um esporte. O esporte segue regras formais, arbitragem e competições organizadas, já os jogos competitivos, como a queimada, podem ocorrer de forma menos formal, com regras adaptadas pelo grupo, em pátios e ruas, sem

necessariamente se enquadrarem como esportes. Utilizei exemplos familiares à turma, como a própria “queimada” e o “pega-pega”, para reforçar que existem jogos com elementos competitivos fora do universo esportivo.

Ainda nesse momento, expliquei as diferenças entre esporte coletivo e individual, destacando que ambos envolvem competição, mas variam na estrutura e no tipo de enfrentamento (entre equipes ou entre indivíduos).

Para ampliar e enriquecer a etapa posterior da aula, inseri mais um questionamento em nossa conversa: “Alguém já jogou queimada fora da escola?”; “Vocês sabem se seus pais ou avós jogavam?”. Aproveitei para mencionar que a queimada tem nomes diferentes em outras regiões do Brasil, como “*baleado* e *queimado*”, despertando a surpresa e curiosidade dos alunos. Isso gerou um rico momento de troca e valorização da cultura popular, aproximando o conteúdo da realidade dos alunos e promovendo a construção de saberes que respeitam os múltiplos modos de viver e jogar.

Após esse esclarecimento, retomamos as perguntas realizadas no início da roda de conversa, Léo enfatizou que queimada não é esporte, mas é competitivo porque um time ganha e outro time perde. Indaguei se o empate também poderia ocorrer no jogo queimada e todos concordaram que sim e prosseguimos para a próxima proposta da aula, a elaboração coletiva de um mapa mental com o tema “Queimada”. Na sequência, perguntei aos alunos se conheciam esse tipo de atividade.

Diante da negativa de todos, expliquei que o mapa mental é uma forma de organizar ideias, pensamentos e conteúdos em torno de um tema central, com extensões que ajudam a organizar e compreender melhor o assunto. Ressaltei que não havia certo ou errado, desde que as contribuições estivessem relacionadas ao tema queimada.

O mapa foi estruturado com as seguintes categorias sugeridas por eles e ampliadas por mim, regras, objetivos, movimentos usados, dificuldades, variações e emoções. Durante a elaboração, os alunos se mostraram mais seguros para identificar elementos que tornam a queimada um jogo competitivo, como a eliminação por acerto da bola escrito por Lolô, já Rafa destacou a necessidade de trabalho em equipe e o confronto entre dois lados. JP e Mica começaram a se referir a experiências pessoais, mencionando como jogavam com variações nas regras. Clarinha apresentou dificuldade para registrar uma palavra relacionada ao jogo,

mesmo tendo participado da primeira aula e da conversa inicial. Ofereci apoio e orientei com perguntas, ajudando-a a pensar em aspectos que vivenciou ou ouviu dos colegas, até que conseguisse expressar uma ideia e contribuir. Ela escreveu “felicidade”, ressaltando um sentimento quando participa do jogo.

Essa situação evidenciou a importância da mediação sensível e atenta às diferentes formas de participação e expressão das crianças. Finalizando a reflexão da aula, ela possibilitou momentos significativos de escuta, partilha e construção coletiva de saberes.

A roda de conversa foi importante para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, mas também revelou lacunas conceituais e uma compreensão limitada da lógica interna do jogo, especialmente quanto ao caráter coletivo e estratégico da queimada. Muitos alunos ainda expressam uma visão individualista do jogo, com foco em “queimar o outro” e “fugir da bola”, sem considerar a cooperação com os colegas, a ocupação tática do espaço ou a construção de estratégias de equipe.

Essa percepção evidencia a necessidade de retomar o objetivo da pesquisa com a turma, reforçando que o propósito das aulas não é apenas “jogar queimada”, mas investigar e compreender como esse jogo funciona, como ele é vivido por diferentes pessoas e como pode ser ressignificado no contexto escolar.

Será fundamental aprofundar a exploração da lógica interna da queimada como jogo competitivo coletivo com alvo móvel, incentivando a cooperação entre os jogadores, o pensamento coletivo e a reflexão sobre as estratégias adotadas em jogo.

Ainda durante a roda de conversa, fui impactada pela necessidade de assumir um papel mais ativo na condução do diálogo, especialmente no momento em que os alunos demonstraram dúvidas e confusões conceituais sobre as diferenças entre esporte e jogo competitivo.

Esperava que o grupo conduzisse a discussão de forma mais autônoma, mas percebi que ainda havia lacunas importantes no repertório conceitual dos estudantes. Diante disso, optei por intervir com explicações dialogadas, utilizando exemplos do cotidiano da turma para tornar os conceitos mais compreensíveis e próximos da realidade deles. Apesar desse momento exigir mais mediação da minha parte do que eu inicialmente esperava, ao final da aula senti-me aliviada e satisfeita com os resultados obtidos.

A atividade de elaboração do mapa mental foi extremamente produtiva, favorecendo a organização das ideias e a apropriação coletiva do conhecimento sobre a queimada enquanto jogo competitivo. Os estudantes se engajaram, contribuíram com reflexões relevantes e demonstraram avanços na compreensão do conteúdo. O mapa ficou rico e bem estruturado, refletindo não apenas os aspectos técnicos do jogo, mas também experiências, sentimentos e saberes compartilhados.

Essa vivência reafirmou a importância de manter uma escuta atenta, promover o acolhimento das diferentes formas de expressão e reconhecer o valor das mediações pedagógicas na construção do conhecimento. Sempre que possível, retomar as lacunas/dificuldades dos(as) alunos(as) nas próximas aulas.

DIÁRIO DE AULA 03

Data: 12/05/2025 – segunda-feira – 2ª aula das 7h45 às 8h30

Nesta aula, em razão da grande ausência de alunos da aula anterior, destinei um tempo inicial para uma roda de conversa com a turma, realizada nos bancos da quadra. Nessa retomada, reintroduzi os objetivos da pesquisa e resgatei os conteúdos vivenciados até o momento dentro da UD. Reforcei a importância do envolvimento de todos no processo e do olhar investigativo sobre a prática da queimada. Realizo essa retomada por meio de perguntas e questionamentos, promovendo a escuta ativa, a reflexão e a participação do grupo como parte do processo investigativo e de aprendizagem.

Durante a conversa, destaquei o uso contínuo do mapa mental como ferramenta de registro coletivo e de ampliação do repertório de saberes sobre o jogo. Ressaltei que o mapa está sendo construído gradativamente em todas as aulas, o que permite aos alunos visualizarem suas aprendizagens e contribuições. Aparentemente, todos os alunos, inclusive aqueles que não estiveram presentes na aula anterior, compreenderam bem o contexto e a proposta da ferramenta educativa, demonstrando familiaridade com a dinâmica e engajamento na construção coletiva.

Também retomei a proposta realizada anteriormente, na qual os alunos foram incentivados a perguntar a seus responsáveis ou familiares sobre as experiências com a queimada durante a infância e o período escolar, com foco nas regras e variações do jogo. Alguns estudantes compartilharam os relatos ouvidos, enriquecendo a discussão e contribuindo para a compreensão das transformações

culturais do jogo ao longo do tempo. O aluno Léo citou que seu pai jogava queimada na rua com os vizinhos, Sam mencionou que usavam chinelos para demarcar o campo, e Bela completou dizendo que, quando não havia bola, improvisavam com uma bola feita de meia-calça. Esses relatos trouxeram elementos importantes do jogo em diferentes contextos e épocas, e poderão inspirar adaptações e propostas de jogos futuros, valorizando a cultura corporal trazida pelos próprios alunos.

O sentimento de ansiedade e insegurança ainda me acompanham, estou preocupada em não deixar passar detalhes importantes durante a observação e mediação da prática, tais como, comportamentos, falas e situações significativas dos alunos. Esse sentimento tem sido constante, pois compreendo a importância de documentar fielmente o processo para a pesquisa.

A proposta da aula teve como foco o desenvolvimento das habilidades de ataque e esquiva, por meio de jogos reduzidos, iniciado por uma atividade em duplas, no formato de jogo 1 contra 1. Para garantir a clareza das instruções, realizei a explicação da atividade de forma prática, com o auxílio de uma aluna voluntária, Mila, o que contribuiu para a visualização e compreensão da dinâmica pelos demais colegas.

Para minha surpresa, os alunos se organizaram rapidamente, utilizaram cones pequenos coloridos para demarcar a pequena área e as bolas de iniciação ou borracha e colocaram em prática o que havia sido demonstrado. A atividade fluiu de forma positiva, e os estudantes apresentaram envolvimento e responsabilidade, revezando os papéis e funções de maneira espontânea.

Notei que a organização das duplas ocorreu, em sua maioria, por gênero. Embora não tenha interrompido esse movimento inicial, considerei importante intervir pedagogicamente e, de forma respeitosa, ressaltar a relevância da troca de duplas, inclusive entre gêneros, como forma de enriquecer a prática e ampliar as vivências.

Durante essa organização, um aluno, Lipe, ficou momentaneamente sem dupla. Me ofereci para ser sua parceira, mas ele prontamente sugeriu que alguma dupla pudesse escolhê-lo para revezar. A atitude do aluno demonstrou autonomia, iniciativa e integração ao grupo. A dupla Bela e Lolô convidaram Lipe para realizar a atividade com elas.

Após a realização da primeira atividade, propus um momento de escuta e reflexão com a turma. Perguntei quais sentimentos surgiram ao conseguir atingir o

colega e recebi respostas como “feliz” e “satisfeito” por grande maioria do grupo. Em seguida, questionei sobre como se sentiram ao serem atingidos, e as respostas variaram entre “triste”, “chateado” e “leve susto”. Esse diálogo contribuiu para que os alunos refletissem sobre as emoções envolvidas no jogo, reconhecendo o impacto de suas ações e desenvolvendo maior empatia pelo outro.

Durante a atividade, a aluna, Bia, não conseguiu queimar (atacar com precisão e sucesso) nas três tentativas combinadas. Diante disso, procurei acolher sua frustração, dizendo que ela teria uma nova oportunidade na próxima atividade. Em seguida, anunciei a proposta, voltada novamente ao desenvolvimento das habilidades de ataque.

Expliquei que, agora, os alunos deveriam se organizar em trios, um aluno seria o alvo e os outros dois atuariam como atacantes. Solicitei dois voluntários, Bruninho e Dino realizaram a demonstração da nova dinâmica, garantindo a compreensão coletiva da proposta.

Mais uma vez, os alunos se organizaram rapidamente, formaram seus trios e iniciaram a atividade sem dificuldades de compreensão. A fluidez e autonomia demonstradas pelo grupo reforçaram o engajamento com o conteúdo e com a lógica da aula.

Durante a realização da atividade, fui circulando entre os trios, observando as interações e as tentativas de ataque. Notei que muitos grupos estavam focados apenas em acertar o alvo de forma direta, sem construir estratégias ou se comunicar entre si. Diante disso, sugeri que os atacantes “fizessem um joguinho” entre si, trocando passes ou movimentando-se em conjunto, como forma de facilitar o acerto e desenvolver o raciocínio tático. Essa orientação foi bem recebida e trouxe mais dinamismo e cooperação à prática.

Durante a prática, observei diferentes formas de execução dos movimentos de ataque e esquiva, bem como estratégias individuais para alcançar o objetivo da atividade. Essas observações serão fundamentais para a análise posterior dos dados e para a reorientação pedagógica das próximas aulas.

O envolvimento dos alunos, a fluidez da atividade e a escuta das orientações me mostraram a potência pedagógica da proposta e me fortaleceram enquanto professora-pesquisadora neste processo. A sensibilidade para acolher as emoções expressas, como no caso da Bia, e valorizar as iniciativas dos alunos, como a de

Lipe, reforçam a importância do olhar atento e da escuta ativa nesse processo formativo.

Na última atividade da aula, propus que os alunos se organizassem em grupos de até quatro integrantes. Diferente das propostas anteriores, optei por não realizar a demonstração prática, acreditando que os estudantes já tinham familiaridade suficiente com a lógica das dinâmicas. No entanto, percebi que um dos grupos apresentou dificuldades para compreender a proposta. Eles demonstraram agitação e desatenção no momento da organização, o que impactou o início da atividade. Diante disso, realizei uma mediação mais próxima com esse grupo, explicando novamente as regras e orientando o funcionamento esperado. Essa situação evidenciou a importância de ajustar o nível de suporte conforme a necessidade de cada grupo, reforçando que nem sempre a autonomia será garantida de forma homogênea entre todos os alunos. Essa vivência também aponta para a necessidade de propor, cada vez mais, situações em que os alunos construam as ações a partir de suas próprias compreensões, mesmo que isso exija mais tempo. Para as próximas aulas, vale considerar iniciar a atividade sem demonstração, permitindo que os grupos observem os colegas e se ajustem a partir dessa troca, desenvolvendo, assim, maior autonomia e autoria nas práticas.

Durante essa organização em grupos, algo me chamou positivamente a atenção, um dos alunos, Rafa, de forma espontânea, escolheu compor um grupo formado apenas por meninas. Esse movimento me pareceu significativo, pois demonstra que a fala anterior que tratei sobre a importância da troca de duplas e da convivência entre gêneros surtiu efeito. A escolha do aluno sinaliza um ambiente mais seguro e acolhedor, onde barreiras de gênero começam a ser ressignificadas dentro da prática corporal.

A dinâmica dessa última atividade consistia em dividir os grupos em dois papéis distintos: um grupo ficaria responsável pelo ataque (os queimadores), cada aluno com uma bola, enquanto o outro grupo teria a missão de atravessar a quadra sem ser atingido (os atravessadores). A proposta mantinha o foco no desenvolvimento das habilidades de ataque e esquiva, agora em uma lógica mais coletiva e de cooperação entre os papéis.

Minha percepção ao final dessa prática foi que faltou clareza nas instruções por minha parte. Como optei por não demonstrar a atividade, confiei que a explicação verbal e a familiaridade prévia seriam suficientes, o que acabou não se

concretizando com todos os grupos. Além disso, o tempo restante da aula foi reduzido, o que dificultou o espaço para que os alunos pudessem explorar a atividade por meio de tentativas, erros e ajustes, elementos importantes no processo de aprendizagem. Faltou, portanto, maior tempo para experimentação livre, o que pretendo reorganizar nas próximas aulas, oferecendo momentos mais abertos e sustentados de prática e adaptação às dinâmicas propostas.

Ao final da aula, realizei uma breve escuta coletiva sobre as percepções dos alunos quanto à atividade proposta, reforçando a importância de suas falas para a pesquisa. Esse momento também serviu para antecipar o que será trabalhado na próxima aula, mantendo os estudantes engajados no processo.

Apesar da insegurança inicial, percebo avanços no meu processo de mediação e na participação ativa dos estudantes. A estratégia de retomada dialogada tem favorecido a construção de sentido sobre o que está sendo aprendido, além de criar um ambiente mais participativo e consciente.

Por fim, registrei a intenção de utilizar as atividades vivenciadas na Aula 03 como forma de aquecimento na próxima aula, além de retomar a última atividade prática. Isso permitirá uma observação mais atenta do grupo, com a possibilidade de realizar ajustes e adaptações pedagógicas necessárias. Pretendo conduzir essa retomada com uma escuta mais tranquila e efetiva, sem pressa, valorizando os tempos e as necessidades dos alunos.

DIÁRIO DE AULA 04

Data: 16/05/2025 – sexta-feira – 6ª aula das 11h00 às 11h45

Iniciamos a aula com 16 alunos, 09 meninos e 07 meninas, retomamos nosso mapa mental e, como percebido na aula anterior, a última atividade não foi totalmente compreendida pelos alunos, além de não ter havido tempo suficiente para a experimentação e fruição da prática. Decidimos coletivamente utilizá-la futuramente em uma próxima aula para não comprometer o andamento da UD.

Além disso, venho percebendo, ao longo da aplicação das aulas da UD, que trabalhar com apenas uma atividade principal por aula tem se mostrado mais proveitoso e organizado. Essa escolha tem facilitado minha atuação como professora investigadora, possibilitando observações mais detalhadas e também favorecendo a compreensão dos alunos quanto ao propósito e aos objetivos de cada

aula. Essa constatação me levou a reestruturar as aulas seguintes da UD, com o intuito de atender melhor às necessidades da turma, garantindo clareza nos encaminhamentos pedagógicos e qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Antes de iniciar os jogos em espaço reduzido, lancei uma pergunta para ser respondida ao final da aula: “Qual movimento (gesto técnico da queimada) você considera que executa melhor ou está melhorando? E qual ainda precisa melhorar?” Dois alunos, Bruninho e Sam, responderam “pé” e “mão”, respectivamente. Diante disso, fiz uma breve explanação esclarecendo que me referia aos gestos técnicos da queimada, dando exemplos como esquivar/desviar, atacar/queimar, entre outros.

Dando sequência ao plano de aula, realizamos jogos reduzidos utilizando a quadra de vôlei dividida em quatro retângulos. Organizamos três grupos mistos com quatro alunos e um grupo misto com três alunos. No momento da formação das equipes, propus o equilíbrio entre meninos e meninas. O aluno Biel se ofereceu para montar sua equipe e, como demonstrou bastante interesse, permiti sua escolha. Nos demais grupos, defini os capitães e garanti a inclusão de alunos que normalmente são deixados por último, como o Lipe, além das alunas Mila e Gigi, visando promover a participação e a inclusão.

No início dos jogos, surgiram muitos questionamentos sobre regras e posicionamentos. Por estarmos utilizando um formato novo, mantive a calma, disponibilizei orientações e esclareci todas as dúvidas antes do início da prática, reforçando as regras previamente combinadas. Apesar do início conturbado, a atividade se desenvolveu de forma produtiva e dentro do esperado.

Na primeira variação do jogo, estabeleci a regra de que só seria permitido atacar após um passe entre os colegas da equipe, com o objetivo de incentivar o trabalho coletivo. Três grupos conseguiram cumprir a proposta com facilidade, enquanto um grupo apresentou maior dificuldade, em especial pela atuação de um aluno mais individualista, que insistia em atacar diretamente, desrespeitando a regra do passe.

Após aproximadamente seis minutos de jogo, com alguns alunos “queimados” atuando como coveiros, propus uma nova variação: antes de atacar, o jogador deveria realizar um passe quicado (quicando a bola no chão para um colega da equipe, que então faria o ataque). Essa adaptação favoreceu a interação entre os colegas e ampliou as possibilidades de tomada de decisão, especialmente para os

alunos menos velozes e ágeis. A turma se adaptou bem à nova proposta, o jogo se tornou mais equilibrado, favorecendo o desenvolvimento de aspectos técnicos e táticos da queimada, além de reforçar o trabalho em equipe.

Como última variação, propus um rodízio entre as equipes, os times trocariam de quadra para jogar com adversários diferentes. Mesmo tendo indicado previamente a posição de cada grupo no momento da troca, houve confusão e alguns alunos ocuparam espaços errados e acabaram misturando os times. Solicitei, mais uma vez, calma e atenção, e reorganizamos corretamente a atividade. Mantivemos as regras de passe e passe quicado, o que ajudou a manter a fluidez do jogo.

Outra observação importante é que os alunos permanecem imersos na prática, não pedem para parar ou trocar de atividade, demonstrando envolvimento, interesse e engajamento com as propostas. Esse comportamento reflete tanto a construção de um ambiente de aprendizagem significativo quanto o crescente protagonismo dos estudantes durante a UD.

Tenho observado também um crescimento significativo na autonomia dos alunos. Diferente do início da UD, eles têm me chamado cada vez menos para intervir em decisões do jogo, especialmente em situações em que alguém é queimado. A resolução de conflitos tem sido conduzida, em grande parte, pelo próprio grupo, o que demonstra avanço na construção da responsabilidade coletiva e na internalização das regras.

Apesar de o modelo TGfU ter como princípio central o desenvolvimento dos aspectos táticos e técnicos em situações reais de jogo e não por meio de exercícios isolados e repetitivos, percebo que a turma apresenta ainda pouca vivência com alguns movimentos técnicos básicos da queimada, especialmente os de ataque e defesa. Essa percepção foi confirmada ao final da aula, quando retomamos a pergunta feita no início. De forma unânime, os alunos relataram que gostariam de melhorar a precisão no ataque e perder o medo da bola ao serem queimados.

Diante disso, me propus a incluir na próxima aula da UD uma atividade diferenciada, pensada especificamente para favorecer a prática e o aperfeiçoamento desses gestos técnicos, sem perder de vista o contexto do jogo e a lógica do modelo TGfU. A intenção é que os alunos se sintam mais confiantes para continuar a pesquisa em que estão inseridos, com maior domínio motor e menos receio diante dos desafios corporais.

DIÁRIO DE AULA 05

Data: 19/05/2025 – segunda-feira – 2ª aula das 07h45 às 08h30

De acordo com o cronograma inicial da UD, esta aula seria destinada à introdução da estratégia no jogo (Princípio 2: Modificação por Representação). No entanto, a partir da observação da professora-pesquisadora e da escuta ativa dos alunos, a aula foi reestruturada com o objetivo de atender às necessidades identificadas na prática. Ao final da aula anterior (04), os alunos relataram avanços na compreensão do jogo queimada, mas também destacaram dificuldades em realizar o ataque com precisão e desviar da bola. Com base nesses apontamentos, a aula 05 foi planejada para fortalecer essas habilidades específicas, consideradas essenciais para o progresso na unidade.

Ao chegarem na quadra, 09 meninos e 06 meninas, totalizando 15 estudantes, encontraram o espaço já organizado com bambolês e cones dispostos em círculo, conforme a proposta do “Desafio da Esquiva”. Retomei rapidamente o diálogo da aula anterior, explicando a mudança no cronograma como uma resposta direta às observações feitas por eles, reforçando a importância da escuta e da construção coletiva da aprendizagem.

Apresentei a dinâmica da atividade e um aluno no centro da roda teria o objetivo de capturar os cones dos colegas (um por vez), sem ser tocado pela bola grande lançada pelos demais, que ocupavam os bambolês. Após cada cone capturado, o aluno deveria depositá-lo no centro do círculo antes de tentar pegar o próximo. Todos os alunos teriam a oportunidade de participar tanto como esquivadores quanto como atacantes.

De forma espontânea, os alunos demonstraram entusiasmo em participar. O aluno Biel, como de costume, prontamente se ofereceu para iniciar a atividade e conseguiu capturar sete cones durante sua rodada. Após sua participação, propus que ele escolhesse o próximo colega a ir para o centro.

Observei, no entanto, que os meninos estavam escolhendo apenas outros meninos para ocupar a função central. Aproveitei o momento para intervir, reforçando a importância de promover a inclusão e o equilíbrio de gênero também nas escolhas dos participantes. A intervenção foi bem recebida pelo grupo, e logo em seguida, o aluno Rick escolheu a colega Mila para assumir a função de esquivar

e capturar cones, demonstrando sensibilidade à orientação proposta e contribuindo para uma participação mais equitativa.

A utilização da bola em tamanho diferente, aliada à dinâmica de esquivas e captura de cones, gerou um clima de grande empolgação e alegria entre os alunos. A atividade despertou interesse generalizado, inclusive da aluna Bia, que inicialmente demonstrou repulsa e permaneceu apenas observando, mas aos poucos se aproximou e demonstrou interesse em participar.

Outro ponto relevante foi o surgimento espontâneo de variações propostas pelos próprios alunos, como a presença de dois esquivadores ou mais simultâneos no centro e o uso de gestos do voleibol nos lançamentos da bola, o que tornou a atividade mais dinâmica e diversificada. Essas contribuições revelam não apenas engajamento, mas também autonomia e criatividade do grupo, aspectos valorizados dentro da perspectiva do TGfU.

Ainda durante a atividade, a aluna Dani fez um questionamento sobre a bola estar apenas com os meninos. No entanto, ao observar a situação, percebi que ela não tomava iniciativa e esperava que a bola fosse entregue em suas mãos. Aproveitei a situação para dialogar com ela sobre a importância da tomada de decisão e da ação intencional em contextos reais de jogo. Após essa reflexão, Dani passou a se movimentar mais, pedir a bola verbalmente e demonstrar maior participação, o que evidenciou um avanço importante em sua postura e envolvimento na prática.

Para finalizar, observei que, mesmo após eu ter mencionado a possibilidade de utilizar a estratégia do passe entre os colegas antes do ataque, os alunos não a colocaram em prática. Em diversas situações, mesmo quando o passe seria mais vantajoso, a escolha foi por tentar queimar diretamente, o que demonstra que ainda prevalece uma postura individualista no jogo. Esse aspecto evidencia a necessidade de reforçar a importância das ações coletivas e estratégias táticas nas próximas aulas, favorecendo a compreensão e interiorização dos princípios do jogo coletivo.

Outro ponto que continuará exigindo atenção é a questão de gênero, que apesar dos avanços, ainda precisa ser fortalecida em atitudes cotidianas e escolhas espontâneas dos alunos.

Por fim, destaco que o aluno Lipe ainda demonstra sentir-se excluído, pois frequentemente é o último a ser escolhido ou sequer é lembrado nas formações de grupo. Conversei com ele individualmente e propus pensarmos juntos, de formas ou

maneiras de melhorar essa situação, reforçando a importância de um ambiente mais acolhedor e justo para todos. Essa escuta e abertura ao diálogo com os alunos faz parte do processo investigativo e contribui diretamente para o avanço pedagógico e relacional da turma.

DIÁRIO DE AULA 06

Data: 23/05/2025 – sexta-feira – 6ª aula das 11h00 às 11h45

Na sexta aula da UD de queimada, baseada no modelo TGfU, realizamos o encontro em um espaço diferente das aulas anteriores. Optei por iniciar a aula com uma conversa mais prolongada na sala, em um momento intencionalmente pedagógico. Essa escolha teve como objetivo criar uma ponte entre os conteúdos já vivenciados desde a primeira aula e o novo passo previsto para o dia, a introdução do segundo princípio do modelo TGfU, a modificação por representação.

A turma contou com a presença de 15 estudantes, sendo 08 meninos e 07 meninas. Na conversa inicial, que ocorreu na sala de aula, permiti que os alunos se organizassem livremente nas mesas. Observou-se, de forma espontânea, uma separação por gênero: os meninos sentaram ao redor de uma mesa e as meninas ao redor da mesa ao lado. Optei por manter essa formação, mas aproveitei o momento para destacar essa divisão, provocando uma breve reflexão sobre as dinâmicas de convivência e a influência das questões de gênero no espaço escolar.

A proposta foi construir com a turma uma linha do tempo reflexiva sobre o percurso trilhado até aqui. Para isso, desafiei os alunos com perguntas provocativas que os levassem a recordar, refletir e verbalizar os aprendizados acumulados. Cada resposta que se alinhava à lógica do jogo ou demonstrava compreensão das táticas envolvidas era recompensada com um pequeno mimo, uma bala. Essa dinâmica funcionou como estímulo à participação e gerou um ambiente de escuta ativa e engajamento coletivo.

Durante a conversa, os alunos trouxeram elementos importantes sobre as estratégias ofensivas e defensivas da queimada, demonstrando que estavam internalizando os conceitos aos poucos. Foi possível perceber que eles começaram a enxergar o jogo para além da execução mecânica, valorizando o pensamento tático, o posicionamento e a tomada de decisão, pontos centrais do modelo TGfU.

Durante a conversa, retomamos conceitos-chave já trabalhados. Ao perguntar em qual tipo de jogo a queimada se enquadra, Bia pediu um tempo para pensar, e Mila respondeu que era um jogo competitivo. Léo complementou dizendo que era também coletivo, o que foi confirmado pela própria Bia. Em seguida, discutimos a diferença entre jogo e esporte e Tutu mencionou as competições oficiais como característica do esporte, e Clarinha completou lembrando que nos jogos é possível ganhar, perder ou empatar. Retomamos ainda o tema da exclusão, que havia sido levantado por Lipe na aula anterior, embora ele não estivesse presente nesta aula. Questionei a turma sobre quem mais se sentia excluído nas formações de time, e Mica compartilhou que também costuma ser escolhido por último. Ao propor soluções, Biel sugeriu que era preciso ter coragem e se oferecer para ser capitão, enquanto Bela propôs que, nesta aula, os alunos que se sentiam excluídos poderiam ser responsáveis por escolher os times.

Essas discussões fortaleceram o vínculo entre os alunos, possibilitaram reflexões importantes sobre inclusão e reforçaram aprendizagens anteriores. Também prepararam o grupo para compreender as adaptações do jogo propostas na aula.

O momento de diálogo na sala preparou o terreno para a parte prática da aula, em que os alunos vivenciariam uma versão representativa da queimada. A modificação proposta foi planejada de forma intencional para preservar a lógica central do jogo, ao mesmo tempo em que favorecesse a compreensão e aplicação dos princípios táticos, conforme orienta o segundo princípio do modelo TGfU: a modificação por representação.

Antes de irmos para a quadra, abri uma nova roda de conversa com a turma para discutir o conceito de “estratégia” no contexto do jogo. Perguntei o que eles entendiam por estratégia, e Sam respondeu que seria “montar um plano”. A partir disso, questionei qual seria a melhor estratégia para vencer um jogo de queimada. Dani comentou que seria desviar da bola, e em seguida lancei uma nova provocação: “É melhor atacar rápido ou esperar o melhor momento?”. Léo contribuiu dizendo que era interessante “fazer joguinho com o coveiro ou com o colega de time”, sinalizando uma compreensão tática mais elaborada.

Finalizei esse momento e seguimos para a parte prática da aula. Como combinado na conversa anterior, deixei que os alunos que relataram sentir-se excluídos nas formações anteriores ou nunca tivessem ocupado o lugar de capitão

escolhessem os times nesta aula, valorizando a escuta e a participação ativa dos estudantes no processo. Dino, Bia, Mica e Sam realizaram a escolha de forma equilibrada em experiência e gênero. Ao irem para a quadra, os alunos já estavam mais conscientes dos objetivos da aula, demonstrando disposição para aplicar o que discutimos.

A atividade prática consistiu em uma versão adaptada da queimada, mantendo seus elementos essenciais (como a dinâmica de ataque e defesa, e a presença do “coveiro”), mas com modificações planejadas para favorecer a compreensão tática dos alunos, conforme o segundo princípio do modelo TGfU: modificação por representação.

Iniciamos os jogos reduzidos com a turma dividida em 04 times com 04 integrantes e um time com 03 jogadores, organizados na quadra de vôlei, onde foram demarcados 04 campos retangulares com cones grandes. Utilizamos duas bolas de iniciação para dinamizar o jogo e favorecer a participação ativa. Foi combinado um sistema de rodízio a cada 05 minutos, permitindo que todos os grupos se enfrentassem e experimentassem diferentes estratégias, com o objetivo de identificar quais ações táticas seriam mais eficientes para “queimar” os adversários ou vencer a partida.

Durante a atividade prática, observei um avanço importante na autonomia e no respeito mútuo entre os alunos. Diferente das primeiras aulas, eles não estão mais me chamando para validar se um colega foi queimado, demonstrando que passaram a respeitar as regras previamente combinadas e a confiar uns nos outros no decorrer do jogo. Essa postura evidencia o desenvolvimento de habilidades sociais e a internalização das normas do jogo.

Notei também uma mudança no meu papel de docente pesquisadora, estou falando menos e observando mais, o que me permite acompanhar com mais atenção as interações e necessidades individuais. Para alguns alunos com menor experiência ou mais dificuldades, ainda é necessário incentivar, intervir e orientar, a fim de garantir sua participação ativa e compreensão do jogo.

Um aspecto surpreendente foi o uso intencional do passe entre colegas, o joguinho finalmente aconteceu! algo que apareceu com força em três dos quatro times. Somente um dos grupos ainda não apresentou essa dinâmica de cooperação, embora Tutu tenha se esforçado para se comunicar com Clarinha e Mica, tentando iniciar trocas de bola com sentido tático. Esses comportamentos demonstram que os

alunos estão começando a compreender a importância do trabalho coletivo, do papel do coveiro e da estratégia no jogo, alinhando-se aos objetivos da UD baseada no modelo TGfU.

Após a primeira troca de campo entre os times, aproveitei o momento para realizar uma rápida escuta com os alunos, perguntando: **“O que está dando certo até agora?”** Mila prontamente respondeu que o coveiro queimar do lado era uma boa estratégia. Bela complementou dizendo que fazer joguinho com o coveiro facilita queimar mais rápido os adversários. As respostas evidenciam que os alunos estão assimilando e aplicando conceitos táticos discutidos anteriormente.

Também observei o comportamento de alguns alunos durante os jogos. Léo, Dino e Sam, por exemplo, demonstraram uma postura mais colaborativa, evitando o ataque direto e optando por realizar passes e incentivar especialmente as meninas de seus times, o que reforça o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização dos colegas. Um momento especialmente significativo foi quando Dino abraçou Duda espontaneamente após ela conseguir queimar um adversário, gesto que simboliza o apoio entre colegas e o reconhecimento mútuo das conquistas dentro do jogo.

Por outro lado, Tutu expressou frustração por tentar iniciar jogadas em grupo e não receber devolutiva de Clarinha e Mica, o que indica a necessidade de reforçar com alguns alunos a importância da reciprocidade nas ações coletivas.

Algo bastante positivo e notável é que, ao contrário do início da UD, os alunos não pedem mais para trocar de atividade ou parar o jogo, comportamento recorrente antes, quando muitos solicitavam a prática do futebol. Isso mostra não apenas o envolvimento com a proposta de queimada, mas também uma maior valorização do jogo como conteúdo em si.

Em uma nova troca entre as equipes, reorganizando os grupos para que experimentassem novas possibilidades de enfrentamento. Observei que alguns alunos passaram a lançar a bola com maior intencionalidade, utilizando uma trajetória abaixo da linha do quadril, o que tem se mostrado um ataque mais efetivo, dificultando a defesa dos adversários. Durante essa etapa, Ana, aluna recém-chegada à turma, compartilhou comigo que estava nervosa e insegura por ainda estar se enturmando. Sua participação ainda é tímida, mas o relato mostra abertura ao diálogo e aponta para a importância de estratégias que favoreçam a inclusão e o acolhimento de novos alunos no coletivo de jogo. Notei também que o time do Tutu

ainda não conseguiu acertar nenhum adversário até esse momento da aula, o que vem gerando um crescente desconforto e frustração no próprio aluno, que se mostrou visivelmente bravo e desmotivado. Essa situação sugere a necessidade de uma escuta atenta e de estratégias para manter o engajamento, especialmente em momentos de frustração coletiva ou individual.

Ao final da aula, encerrei os jogos e reservei os últimos 05 minutos para que cada aluno pudesse registrar suas impressões no mapa mental coletivo, como forma de síntese e reflexão da experiência vivida. Essa prática, já recorrente na UD, tem se mostrado valiosa para dar voz aos alunos e visualizar o processo de aprendizagem ao longo das aulas.

Como era esperado, Tutu escreveu que ficou bravo, pois sentiu que não foi ouvido por sua equipe, expressando sua frustração de forma consciente. Por outro lado, Bela destacou a cooperação, Léo valorizou sua facilidade e gosto por fazer passes, e Dani escreveu que os meninos estão passando mais a bola para as meninas, um indicativo claro de avanços nas relações de respeito e equidade de participação dentro do jogo.

Muitos outros registros foram feitos, todos importantes e significativos, compondo um panorama rico das percepções dos alunos sobre suas vivências e aprendizagens no jogo de queimada. O mapa mental segue como um instrumento potente de registro, reflexão e protagonismo estudantil.

Essa aula foi marcante no processo da UD. A conversa inicial, embora mais longa, foi extremamente significativa para consolidar os aprendizados e permitir que a prática tivesse um sentido mais profundo. Sigo animada com o envolvimento da turma e com os desdobramentos do trabalho com o jogo dentro dessa abordagem pedagógica.

DIÁRIO DE AULA 07

Data: 26/05/2025 – segunda-feira – 2ª aula das 07h45 às 08h30

A aula 07 da UD aplicamos o princípio da adaptação e criação de regras por exagero. A aula aconteceu na quadra e contou com a presença de 13 alunos, sendo 08 meninos e 05 meninas. Iniciei parabenizando o grupo pelo bom desenvolvimento na aula anterior e convidei-os a refletirem sobre o que havia dado certo e o que poderia melhorar. Tutu prontamente ergueu a mão e disse que ficou chateado

porque seu grupo não conseguiu se entender e, por isso, não conseguiram fazer joguinho. Bela comentou que gostou do formato dos jogos reduzidos, pois conseguiu participar mais. Léo também compartilhou sua opinião, dizendo que gostou bastante de fazer passes entre o coveiro e os colegas, demonstrando que está compreendendo e aplicando elementos táticos do jogo. Esse momento inicial foi breve, mas importante para resgatar aprendizagens e ajustar a escuta ativa entre os colegas.

Em seguida, propus o desafio da aula, a turma deveria se organizar em quatro equipes equilibradas, considerando a experiência de jogo e o gênero, de forma que ninguém se sentisse excluído. Após a formação dos grupos, pedi que criassem uma regra nova que pudesse ser testada durante a aula. Me afastei propositalmente para observar como faziam essas escolhas e, em menos de cinco minutos, todos os grupos estavam formados, com a quadra organizada pelos próprios alunos, os cones delimitando os espaços e duas bolas preparadas para uso. Foi nesse momento que ouvi um dos grupos me chamar, Biel perguntou, “Podemos começar, tia Vivi? A gente quer tentar a regra do tudo quente e o coveiro ter mais uma chance de voltar quando queimar alguém.” Essa iniciativa mostrou como a turma está se apropriando do jogo e do espaço educativo com protagonismo, criatividade e negociação coletiva.

Ao iniciar os jogos, expliquei que cada equipe teria cinco minutos para testar suas regras e que, após isso, faríamos o rodízio entre os grupos. Na primeira bola jogada, Léo, justamente o aluno que havia sugerido a regra do tudo quente, foi o primeiro a ser queimado e, logo após, comentou que talvez essa regra não fosse tão boa assim. Essa vivência prática mostrou a importância da experimentação no processo de aprendizagem e como o jogo, ao ser problematizado, leva à reflexão tática e estratégica.

Notei que a comunicação entre os alunos aumentou significativamente e se tornou mais efetiva. Expressões como “ataca tal aluno” ou “manda para o coveiro porque ele queima na lateral” passaram a fazer parte da dinâmica do jogo, demonstrando leitura de jogo e colaboração. Além disso, percebo mudanças na maneira como os alunos reagem quando alguém é queimado. Antes havia desrespeito ou comemorações exageradas, e agora há mais ponderação e respeito mútuo. Um ponto que me chamou atenção foi o apoio dos meninos às meninas

durante os jogos, ensinando técnicas de ataque e incentivando com palavras positivas quando elas participam.

Logo no início da UD, algumas meninas verbalizaram que não conseguiam pegar na bola. Aproveitei aquele momento para conversar com elas e argumentei que muitas vezes isso estava relacionado à tomada de decisão e à comunicação. “Vocês precisam pedir a bola, ir ao encontro dela”, disse. Hoje, vejo esse comportamento mudando pouco a pouco, com mais meninas se posicionando melhor e assumindo papéis mais ativos nas jogadas.

Aos poucos, percebo que os alunos estão construindo uma nova visão sobre a posição do coveiro. Antes, quando alguém era queimado e ia para o fundo, essa posição era vista como um “fim de jogo”, algo desanimador. Hoje, com as regras criadas por eles mesmos, como queimar nas laterais e a possibilidade de retornar ao time ao queimar alguém, estão descobrindo que o coveiro continua fazendo parte do jogo e possui um papel importante. Essa ressignificação tem provocado mudanças visíveis na postura dos alunos: o interesse em continuar jogando mesmo após ser queimado aumentou e o senso de contribuição coletiva está mais evidente.

Encerramos a aula com um sentimento coletivo de conquista. Estou muito orgulhosa da evolução do grupo, nessa aula ficou evidente o quanto avançaram em autonomia, no senso de pertencimento e na construção de um ambiente de cooperação e respeito mútuo. O mais bonito de tudo é que já começaram a pensar em qual será o próximo jogo ou esporte que poderíamos vivenciar juntos. Estamos realmente experimentando o protagonismo dos estudantes, e eu me coloco cada vez mais no papel de mediadora desse processo, incentivando, escutando e acompanhando cada passo com entusiasmo e responsabilidade.

DIÁRIO DE AULA 08

Data: 30/05/2025 – sexta-feira – 6ª aula das 11h00 às 11h45

Na aula de hoje, a turma esteve praticamente completa, composta por 11 meninos e 7 meninas. Iniciamos nosso encontro no fundo da quadra da escola, onde reuni os alunos para apresentar os objetivos da 8ª aula. O foco desta aula foi o Princípio 4: Adaptação da Complexidade Tática. Expliquei que trabalharíamos com desafios progressivos que exigiriam maior atenção às estratégias de jogo e à tomada de decisões durante a queimada.

Como primeiro desafio do dia, propus que os alunos se organizassem em quatro grupos equilibrados, levando em consideração o nível de experiência e envolvimento de cada participante. A intenção era promover jogos justos, em que todos pudessem participar ativamente e se sentir desafiados de forma equilibrada, respeitando as diferenças de habilidade dentro da turma. Após propor a formação dos quatro grupos equilibrados, me afastei intencionalmente para observar como os alunos lidariam com a tarefa de se organizar de maneira autônoma. No entanto, após alguns minutos, fui chamada pela aluna Mila, que relatou que o grupo estava com dificuldades para formar equipes do mesmo nível. Ela explicou que os colegas não estavam conseguindo entrar em um consenso sobre como distribuir os jogadores de forma equilibrada, levando em conta o nível de experiência e habilidade de cada um. A partir desse relato, compreendi que seria necessário intervir de forma mediadora, ajudando-os a refletir sobre critérios mais justos e colaborativos para a composição dos grupos.

Diante da dificuldade do grupo em equilibrar as equipes, propus uma nova estratégia para auxiliá-los na organização: sugeri que, em cada grupo, escolhessem um jogador para assumir o papel de “anjo”. Expliquei que esse jogador deveria apresentar características específicas, como maior insegurança para atacar, dificuldade na tomada de decisão ao pegar ou pedir a bola, ao realizar passes ou ao fazer lançamentos para o coveiro.

A proposta foi bem acolhida pela turma, que voltou a dialogar com mais atenção às necessidades e particularidades de cada colega. A partir desse critério, os alunos conseguiram reorganizar os grupos de maneira mais justa e equilibrada, concluindo, com êxito, o primeiro objetivo da aula: formar equipes com base na adaptação da complexidade tática e na cooperação entre os pares.

Observei também que o formato de jogos reduzidos, com quatro equipes jogando simultaneamente, já foi plenamente incorporado e naturalizado pela turma. Os alunos demonstraram autonomia ao organizar o espaço da quadra utilizando os cones, separar duas bolas para o início dos jogos, definir por meio de “par ou ímpar” quem escolheria campo ou posse de bola, além de solicitarem a mim o controle do tempo de disputa para o rodízio entre as equipes.

Essa postura revela avanços importantes no que diz respeito à compreensão das dinâmicas do jogo, à gestão do tempo e do espaço, bem como à capacidade de tomada de decisões coletivas. São indícios claros de apropriação dos princípios do

modelo TGfU e de amadurecimento no comportamento tático e cooperativo do grupo.

Os alunos escolhidos como “anjos” de cada equipe foram: Dani, Mila, Lipe e Bia. Ao tomar conhecimento das escolhas, estranhei, em um primeiro momento, a indicação da aluna Mila, pois, ao longo das aulas, não identifiquei nela as características combinadas para essa função, como insegurança nas ações ofensivas, hesitação ao pegar ou pedir a bola, ou dificuldade de decisão no jogo.

Apesar da surpresa, respeitei a escolha feita pelos próprios grupos, compreendendo que a dinâmica de seleção do “anjo” também fazia parte do processo pedagógico de tomada de decisão e de leitura entre os pares. Os outros três alunos, Dani, Lipe e Bia, realmente apresentaram, ao longo da unidade, maior insegurança e menor engajamento nas ações do jogo, o que justifica, de forma coerente, suas escolhas para essa função.

Essa etapa revelou a importância de ouvir os alunos e valorizar suas percepções sobre si e sobre os colegas, permitindo o fortalecimento do protagonismo e da construção coletiva do jogo.

Com os grupos organizados e os “anjos” definidos, os jogos foram iniciados. Antes das partidas começarem, deixei a quadra com uma área maior, intencionando promover maior exigência de deslocamento e ocupação de espaço, de acordo com os objetivos da aula e a progressão da complexidade tática.

No entanto, fui surpreendida por uma solicitação do aluno Tutu, que prontamente sugeriu reduzir o espaço da quadra para o formato que vínhamos utilizando nas aulas anteriores. Argumentou que aquela configuração favorecia o ritmo do jogo e a dinâmica dos enfrentamentos, já familiar à turma.

Atendi à solicitação, reconhecendo nela um sinal de escuta corporal, de memória da prática e de apropriação do espaço de jogo por parte dos alunos. A iniciativa de Tutu demonstrou sensibilidade às condições do jogo e evidenciou o envolvimento ativo dos alunos nas decisões pedagógicas, reforçando o protagonismo estudantil e a construção compartilhada das aulas.

Durante os jogos, continuei circulando pela quadra e mediando as interações entre os grupos, observando o comportamento dos “anjos” e a forma como os demais colegas se relacionavam com eles nas dinâmicas do jogo.

Ao final do primeiro tempo, reuni a turma e perguntei como estavam se sentindo até aquele momento, tanto os jogadores quanto os “anjos”. A proposta era escutar ativamente as percepções individuais e promover reflexões coletivas.

As respostas foram bastante significativas: Bela compartilhou com entusiasmo que estava atacando bastante e pegando na bola, demonstrando satisfação com sua participação; Mila, por outro lado, disse que não estava gostando muito, pois sentia que “não estava jogando”, apenas desviando das bolas; Dani relatou que os colegas ficavam à sua frente, o que atrapalhava sua visão do jogo; Lipe afirmou que o jogo estava “emocionante”, pois os colegas estavam o protegendo, o que sinaliza uma experiência positiva de cooperação.

Diante dessas manifestações, questionei o grupo: “O que poderíamos modificar para melhorar essas questões?” A turma ouviu com atenção e, após alguns segundos de silêncio, Léo sugeriu uma ideia criativa: dar um “superpoder” ao anjo. Segundo ele, o anjo poderia, por exemplo, resgatar um companheiro queimado caso conseguisse queimar alguém do time adversário, ou até mesmo “decidir o jogo”, encerrando a partida com vitória caso eliminasse o último adversário.

Essa proposta foi recebida com entusiasmo pelos colegas, abrindo espaço para novas possibilidades pedagógicas e para a valorização da função do anjo dentro do jogo. A sugestão revelou autonomia criativa, pensamento tático e senso de justiça, ampliando o envolvimento dos alunos na construção coletiva das regras e na adaptação da complexidade do jogo.

Dando continuidade ao diálogo coletivo, as sugestões propostas por Léo foram acolhidas e aprimoradas pela turma. JP contribuiu com uma proposta de organização mais clara para os “superpoderes” do anjo, que foi prontamente aceita por consenso entre os grupos. A nova dinâmica ficou definida da seguinte forma: ao queimar o primeiro adversário, o anjo teria o direito de resgatar o coveiro de sua equipe, caso ele já tivesse sido eliminado; ao queimar o segundo adversário, o anjo encerraria a partida, declarando a vitória para sua equipe.

Essa adaptação ampliou o envolvimento dos alunos com a função do anjo, aumentando seu protagonismo dentro do jogo e, ao mesmo tempo, revalorizando os alunos que haviam sido escolhidos com base em inseguranças ou dificuldades de participação. Agora, esses estudantes ocupavam uma posição estratégica, com potencial de decisão e impacto direto no resultado das partidas.

A nova regra trouxe mais dinamismo e equilíbrio para os jogos, permitindo que os “anjos” se sentissem mais motivados e integrados às ações do grupo. Também favoreceu o desenvolvimento de habilidades táticas, tomada de decisões e a reflexão coletiva sobre a construção de regras mais inclusivas e desafiadoras.

Iniciamos a segunda rodada dos jogos, com o rodízio das equipes, conforme já estabelecido pela turma. Logo percebi que as novas regras criadas coletivamente começaram a ser colocadas em prática, especialmente no que se refere à atuação do anjo. Agora, com os superpoderes incorporados à dinâmica da partida, os anjos passaram a assumir posturas mais ofensivas e participativas, deixando de ser apenas figuras protegidas. Em vários momentos, observei que, quando a bola passava pela zona de queima, os colegas a recuperavam e rapidamente a repassavam ao anjo, estimulando-o a atacar os adversários e, assim, conquistar os poderes definidos anteriormente.

Esse movimento tático coletivo, de criar situações favoráveis para que o anjo atacasse, demonstra uma compreensão mais ampla do jogo, maior cooperação entre os jogadores e uma mudança positiva no protagonismo de quem antes se mostrava mais inseguro nas partidas. Contudo, uma das equipes optou por não aderir às novas regras, preferindo manter a dinâmica anterior de proteção ao anjo, sem permitir que ele se envolvesse nas ações ofensivas. Essa escolha revelou que, mesmo dentro de uma mesma proposta, há diferentes ritmos de apropriação e diferentes estratégias adotadas pelos grupos, o que enriquece ainda mais a experiência pedagógica e a diversidade de interpretações do jogo.

DIÁRIO DE AULA 09

Data: 02/06/2025 – segunda-feira – 2ª aula das 07h45 às 08h30

No início da aula, as 05 meninas e 08 meninos estavam reunidos no centro da quadra, em roda de conversa. Aproveitei esse momento para comunicar que, "Hoje seria a nossa última aula da UD da queimada. Solicitei que aproveitassem para colocar em prática tudo o que aprenderam juntos, pensar antes de agir, observar o jogo, tomar boas decisões e também respeitar e incluir todos os colegas. Mencionei que mais do que ganhar ou perder, nosso objetivo era jogar de forma inteligente e divertida. Aproveitei para agradecer a participação de todos, o comprometimento e o

sentimento de pertencimento que o grupo demonstrou ao longo de toda a pesquisa. Que cada um deles contribuiu muito para o nosso aprendizado coletivo."

Após a fala inicial, prossegui explicando o objetivo da aula, que eles deveriam experimentar e testar regras ou adaptações capazes de deixar o jogo mais justo e inclusivo ou, ainda, criar variações para torná-lo mais divertido e desafiador. Reforcei que deveriam prestar atenção à lógica interna do jogo, pois adaptações ou mudanças excessivas poderiam descaracterizar a queimada, transformando-a em outro jogo. Ressaltei que essa era a aula para "provar tudo o que queriam", colocando em prática as ideias e estratégias que surgiram ao longo da UD.

Ainda os desafiei que se organizassem sozinhos e dividissem as equipes de forma equilibrada, considerando a experiência de cada participante. Nesse momento, afastei-me propositalmente para observar como conduziriam a organização, quais argumentos utilizariam e de que forma chegariam a um consenso.

e dividiram a quadra em quatro campos, formato de jogos reduzidos, utilizado na UD. Em nenhum momento eu havia sugerido a quantidade de equipes ou o formato da disputa, o que evidenciou a internalização e apropriação do que eles estavam vivenciando na pesquisa.

Após a escolha, questionei: "Vocês não querem no formato de duas equipes?" A resposta foi unânime na negativa. Argumentaram que, na versão de 04 equipes, o jogo ficava melhor, mais rápido e divertido, permitindo mais participação e dinamismo. Essa escolha mostrou que eles não apenas compreenderam a lógica interna do jogo, mas também souberam adaptá-lo para atender ao que consideravam mais atrativo, mantendo-se dentro das regras essenciais da queimada.

Iniciamos as tratativas das regras e das adaptações. Bruninho pediu para que a bola passada queimasse, uma mudança em relação à versão original, onde esse tipo de passe não resultava em queimada. Também solicitaram, Biel, JP e Tutu, que as laterais do coveiro fossem consideradas zonas para queimar, o que aumentou o poder do coveiro no jogo, dando-lhe mais alcance para "queimar" os adversários. Por fim, toda turma propôs que o coveiro tivesse mais uma chance de retornar para o time sempre que conseguisse queimar alguém, criando uma dinâmica de recuperação e incentivando um jogo mais estratégico. Essas adaptações demonstraram o envolvimento dos alunos na busca por um jogo mais justo, inclusivo

e desafiador, respeitando a lógica interna da queimada, mas tornando-o também mais atrativo e dinâmico.

Ainda, Bela destacou a importância de que todos os participantes tivessem a chance de pegar a bola para atacar, reforçando o princípio da inclusão e participação coletiva durante o jogo.

Manifestei minha admiração e elogiei a escolha das adaptações realizadas pelos alunos, destacando que, apesar das mudanças, eles mantiveram o formato de jogos reduzidos, conforme proposto na pesquisa.

Iniciamos as partidas no formato de rodízio: a cada 5 minutos, as equipes se revezavam, garantindo que todos jogassem com todos os times diferentes. Durante o jogo, percebi que os alunos demonstraram respeito mútuo, não se ofendendo quando eram queimados, e não ocorria mais aquele comportamento de “tirar sarro” ou ridicularizar o oponente.

O jogo fluiu de forma colaborativa e dinâmica, sem pedidos para finalizar, evidenciando que o ambiente era de confiança e engajamento. Essa postura mostrou o desenvolvimento do espírito esportivo e da consciência coletiva, aspectos que foram estimulados ao longo da UD com o TGfU.

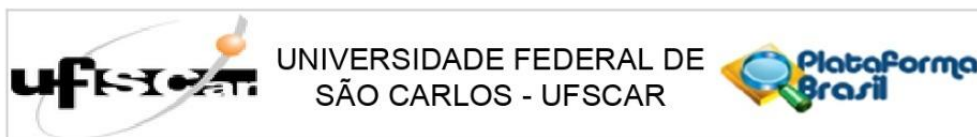
Ao final da aula, realizei o encerramento e preparei um convite para que realizássemos a avaliação final por meio da criação de uma versão própria da queimada, como estava previsto no planejamento. Para minha surpresa, os alunos anteciparam esse momento de forma espontânea. Léo prontamente respondeu que já tinham criado “Nossa Queimada Judoca”, explicando que seria em formato de rodízio, com o coveiro podendo queimar nas laterais e a bola passada queimando de fato.

Tutu, complementou dizendo que o jogo deveria ser estruturado em mini jogos e que a turma tinha interesse em apresentar essa versão para outras turmas da escola, com a intenção de ensinar e jogar junto. Esse protagonismo e envolvimento demonstraram o quanto a metodologia TGfU, aliada ao processo de construção coletiva, possibilitou a autonomia, criatividade e o sentimento de pertencimento dos alunos. A pesquisa-ação possibilita essa construção e reconstrução colaborativa, com constantes tomadas e retomadas, fortalecendo o protagonismo dos alunos. Respeitando os colegas que não estavam presentes nesta última aula, mas que participaram ao longo de toda a pesquisa, solicitei que registrassem por escrito as regras e o nome sugerido para a “Nossa Queimada”, formalizando assim meu

compromisso com a turma e com o processo coletivo de aprendizagem. ao longo de toda a UD.

ANEXOS

Anexo A: Aprovação do CEP/UFSCar



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O JOGO QUEIMADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador: GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85288524.4.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.488.502

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas na apresentação do projeto foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2468567, de 09/02/2025) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_Completo_Vivianne, de 01/12/2024):

RESUMO: Nas décadas de 1980 e 1990, as abordagens críticas se explicitaram na Educação Física escolar brasileira, causando, entre outros elementos significativos para a compreensão e avanço da área, uma nova perspectiva sobre o jogo nas aulas. Desta forma, o jogo passa a ser reconhecido não apenas como uma atividade recreativa e pré-desportiva, mas como uma expressão cultural e um conhecimento essencial no currículo escolar. Diante disto, o objetivo desta pesquisa é analisar uma proposta de ensino do jogo QUEIMADA como conteúdo nas aulas de Educação Física. A pesquisa será de natureza qualitativa, com uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino do litoral de São Paulo. A coleta de dados acontecerá por meio de diários de aula produzidos pela pesquisadora deste estudo, que também é a professora de Educação Física da turma. A expectativa do trabalho é trazer elementos didáticos-pedagógicos que contribuam para a melhor compreensão dos jogos de um modo geral e, em particular, do jogo QUEIMADA no ensino da Educação Física escolar.

HIPÓTESE: A expectativa do trabalho é trazer elementos didáticos-pedagógicos que contribuam

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

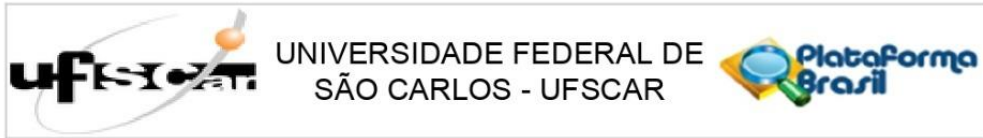
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.488.502

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2468567.pdf	09/02/2025 22:35:09		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	09/02/2025 22:34:03	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1.pdf	09/02/2025 22:32:25	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_VIVIANNE_assinado_CCBS.pdf	03/12/2024 10:35:23	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	01/12/2024 17:58:25	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	01/12/2024 17:57:48	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo_Vivianne.pdf	01/12/2024 17:57:11	GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 05 de Abril de 2025

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br