

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio Mesquita Filho”
Faculdades de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente – SP

THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI

**SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2025

THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI

SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Física
em Rede Nacional – ProEF ProEF da
Faculdade de Ciência e Tecnologia da
Universidade Estadual Paulista - UNESP,
como requisito para aprovação do Exame
Geral de Qualificação
Área de Concentração: Educação Física
Escolar.

Orientadora: Dra. Denise Ivana de Paula
Albuquerque

Presidente Prudente
2025



F976s Fumagalli, Thomas
Sistematização do Jogo de Damas na Prática Pedagógica da
Educação Física Escolar / Thomas Fumagalli. -- Presidente Prudente,
2025
221 p. : tabs., fotos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Denise Ivana de Paula Albuquerque

1. Cultura corporal do movimento. 2. Jogos digitais. 3.
Aprendizagem significativa. 4. Cultura digital. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DE DEFESA DE Mestrado de DE THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, CURSO DE Mestrado Profissional, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

Aos 22 dias do mês de abril de 2025, às 19h, por meio de Videoconferência, reuniu-se a Comissão Examinadora composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP, Prof. Dr. PAULO ROBERTO BRANCATTI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Prof. Dr. ORION FERREIRA LIMA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Filosofia / Faculdade João Paulo II, para a Defesa de Mestrado de THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI, nos termos de Regulamento do Programa, tendo o discente recebido o conceito final **APROVADO**.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE
Data: 01/05/2025 15:03:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

Ao meu querido e amado pai Olivio Fumagalli

À minha querida e amada mãe Irene Galgarotto Fumagalli.

AGRADECIMENTOS

Durante esta etapa da minha formação, não faltaram pessoas que me ajudaram e contribuíram para o êxito deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus queridos pais. Meu pai Olivio Fumagalli e minha mãe Irene Fumagalli por estarem sempre presentes em todos os momentos de minha vida, incluindo esse percurso do meu mestrado.

À minha querida família, minha irmã Flávia Fumagalli, meu cunhado Adão Cândido, minha sobrinha Júlia Fumagalli e meu irmão César Fumagalli e meu sobrinho Greg, minha gratidão por me acompanharem e contribuírem para que esse momento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo qual agradeço o apoio recebido por meio da bolsa que me permitiu realizar com êxito esta pesquisa.

A minha orientadora Profa. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque pela disponibilidade na orientação deste trabalho.

Aos professores que compuseram a minha banca de qualificação e defesa: Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti e Prof. Dr. Orion Ferreira Lima, agradeço pelas preciosas e pertinentes considerações que com certeza me fizeram alargar os horizontes, permitindo, assim, com que eu pudesse melhorar o presente trabalho.

A Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Profa. Dra. Camila Buonani da Silva que prontamente se dispuseram a compor minha banca de qualificação e defesa como suplentes, minha gratidão. Agradeço por todo o incentivo que recebi de cada uma delas no decorrer desta pesquisa.

Na pessoa da Aline da Silva Ribeiro Muniz (Supervisora Técnica de Seção), agradeço a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente pela atenção e competência. Realmente, somos bem assessorados pela excelência de atendimento prestado por esses servidores e servidoras.

Aos gestores, professores, funcionários e colegas das escolas Lions Clube e Ângelo Carminatti de Araras, minha gratidão. São muitas vivências permeadas por ricas e intensas discussões, que muito contribuíram para o enriquecimento da pesquisa.

Minha gratidão à direção, professores, alunos da Faculdade João Paulo II na qual tenho a honra de integrar o corpo docente do Departamento de Filosofia. Minha gratidão à bibliotecária Juliana de Oliveira da Faculdade João Paulo II pelas correções das normas da ABNT deste trabalho.

A todos os integrantes do Projeto *Jogada Inteligente* minha gratidão pela rica e extraordinária experiência. Essa pesquisa nasceu dessa experiência pedagógica e foi gradativamente crescendo e produzindo frutos.

Minha gratidão a Alessandra Kuba Oshiro Assunção, Supervisora Técnica de Seção de Biblioteca da UNESP de Presidente Prudente pelas contribuições técnicas para o depósito deste trabalho.

Enfim, muitas as pessoas que passaram e continuam passando por minha vida até agora. As palavras não conseguirão traduzir o que cada uma delas significa para mim. Serei sempre grato por tudo por tudo que juntos construímos.

"Eu te amo, ó Jeová, minha força". (Salmo 18:1).

FUMAGALLI, Thomas Willian Galgarotto. **SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Orientadora: Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque. 2025. 220 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2025

RESUMO

No presente trabalho propomos analisar as contribuições do jogo de damas digital para o desenvolvimento das estratégias cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais para o processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental no contexto da Educação Física. Inicialmente, consideramos relevante apresentar as razões que nos incentivaram a debruçar sobre essa pesquisa. O uso exitoso do jogo de damas digital nas aulas de Educação Física, no contexto pandêmico, nos motivou a aprofundar as contribuições desse tipo de jogo para a aprendizagem. Contudo, era preciso acerrar-se de um referencial teórico de natureza sistêmica, isto é, comprometido com a integralidade do indivíduo e do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, no capítulo segundo iremos apresentar uma trajetória histórica e cultural do jogo até o surgimento dos jogos digitais e suas implicações para a aprendizagem. Além disso, iremos discorrer sobre o referencial epistemológico da teoria histórico-cultural de Vygotsky e sua compreensão de aprendizagem. Para o autor russo, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo acontece na relação social e cultural com os demais indivíduos, num processo complexo de interação instanciado pela linguagem e por demais signos. No contexto dessa pesquisa, o jogo de damas digital constitui um instrumento semiótico capaz de mobilizar as estratégias cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais imprescindíveis à aprendizagem. No capítulo terceiro nos dedicamos a apresentar a trajetória metodológica para essa pesquisa: uma abordagem quali-quantitativa. Para mensurar as estratégias cognitivas e metacognitivas antes e depois das intervenções do jogo de damas, elegemos a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP, e para as atividades corporais e o jogo de damas digital, adotamos a abordagem qualitativa do Relato de Experiência. Assim, esse capítulo objetiva apresentar o universo da pesquisa, a dinâmica da coleta de dados e ambos os instrumentos de avaliação. No último capítulo, realizamos a apresentação e discussão dos resultados quantitativos e qualitativos fornecidos pelos dois instrumentos de avaliação. As discussões são elaboradas à luz do referencial epistemológico de Vygotsky. Por fim, a partir dessas discussões, nos dedicamos a analisar as contribuições do jogo de damas digital para as práticas de Educação Física, tendo como pano de fundo a relação entre a concepção da cultura corporal de movimento e a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Os resultados obtidos a partir do jogo de damas digital e sua interação com as atividades corporais apontam para a necessidade de se pensar uma mudança nas práticas pedagógicas em Educação Física, a partir de uma nova perspectiva que contemple o entrelaçamento das estratégias cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais, tornando tais práticas mais comprometidas com a cultura corporal de movimento. Além disso, a presente pesquisa procura contribuir para a valorização da aprendizagem baseada em jogos digitais como resultado de um processo contemporâneo da inserção da cultura digital nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura corporal de movimento. Jogos digitais. Aprendizagem significativa. Cultura digital.

FUMAGALLI, Thomas Willian Galgarotto. **SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Orientadora: Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque. 2025. 220 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2025

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of digital checkers to the development of cognitive, metacognitive, physical, and socio-emotional strategies in the learning process of elementary school students within the context of Physical Education. Initially, we deem it relevant to present the reasons that motivated us to pursue this research. The successful use of digital checkers in Physical Education classes during the pandemic period inspired us to delve deeper into the contributions of this type of game to learning. However, it was necessary to adopt a theoretical framework of a systemic nature, one that is committed to the wholeness of the individual and their learning process. Thus, in the second chapter, we present a historical and cultural trajectory of the game, from its origins to the emergence of digital games and their implications for learning. Additionally, we discuss the epistemological framework of Vygotsky's historical-cultural theory and his understanding of learning. According to the Russian scholar, cognitive development occurs through social and cultural relationships with others, in a complex interaction process mediated by language and other signs. In the context of this research, digital checkers serves as a semiotic tool capable of mobilizing the cognitive, metacognitive, physical, and socio-emotional strategies essential for learning. In the third chapter, we focus on presenting the methodological approach of the research: a mixed-methods approach. To measure cognitive and metacognitive strategies before and after the digital checkers interventions, we employed the Learning Strategies Assessment Scale for Elementary Education (EAVAP), while for the physical activities and the digital checkers game, we adopted the qualitative approach of Experience Report. This chapter aims to present the research setting, the data collection dynamics, and both evaluation instruments. In the final chapter, we present and discuss the quantitative and qualitative results provided by the two evaluation instruments. The discussions are elaborated in light of Vygotsky's epistemological framework. Finally, based on these discussions, we analyze the contributions of digital checkers to Physical Education practices, considering the relationship between the conception of body culture in movement and Vygotsky's historical-cultural theory. The results derived from the digital checkers and its interaction with physical activities point to the necessity of rethinking pedagogical practices in Physical Education, adopting a new perspective that incorporates the intertwining of cognitive, metacognitive, physical, and socio-emotional strategies, making these practices more aligned with body culture in movement. Additionally, this research contributes to the recognition of game-based learning with digital games as a result of the contemporary insertion of digital culture into teaching and learning processes.

Keywords: Body culture in movement. Digital games. Meaningful learning. Digital culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Semana de intervenção Jogo de Damas Digital.....	133
Foto 2 – Atividade corporal – Jogo da velha de Bambolê	133
Foto 3 – Intervenção do Jogo de Damas Digital	135
Foto 4 – Atividade corporal – O Equilibrista Maluco	138
Foto 5 – Atividade corporal - Jokempô em Equipes.....	143
Foto 6 – Torneio na Escola – Entrega das Medalhas.....	146
Foto 7 – Torneio Interescolar	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cor/Raça.....	79
Gráfico 02 - Meios de transporte para frequentar à escola	79
Gráfico 03 - Meios de acesso à internet.....	80
Gráfico 04 - Uso do celular pelos alunos	80
Gráfico 05 - Atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos	80
Gráfico 06 - acompanhamento do responsável na vida escolar do aluno	81
Gráfico 7 – Q2 Antes e depois da intervenção	121
Gráfico 8 – Q8 Antes e depois da intervenção	121
Gráfico 9 - Q16 Antes e depois da intervenção.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Estrutura do Relato de Experiência	075
Tabela 02: Descrição das atividades digitais e corporais por semana	077
Tabela 3 - Questionário 1 (Antes da Intervenção).....	095
Tabela 4 - Questionário 2 (Depois da Intervenção).....	097
Tabela 5 - Questionário 1 (Antes da Intervenção).....	100
Tabela 6 - Questionário 2 (Depois da Intervenção).....	100
Tabela 7 - Questionário 1 (Antes da Intervenção).....	104
Tabela 8 - Fator: Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	105
Tabela 9 - Fator: Estratégias Cognitivas	105
Tabela 10 - Fator: Estratégias Metacognitivas	106
Tabela 11 - Questionário 2 (Depois da Intervenção)	107
Tabela 12 - Fator: Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	108
Tabela 13 - Fator: Estratégias Cognitivas	108
Tabela 14 - Fator: Estratégias Metacognitivas	109
Tabela 15 - Questionário 1 (Antes da Intervenção).....	111
Tabela 16 - Questionário 2 (Depois da Intervenção).....	112
Tabela 17 – Resultado do Teste de Wilcoxon Perado	115
Tabela 18 – Mediana e Amplitude interquartil.....	116
Tabela 19 – Comparação das Medianas antes e pós-intervenções	116
Tabela 20 – Questões relevantes antes e pós-intervenções	118
Tabela 21 - Valores de mediana e amplitude interquartil (AIQ).....	118
Tabela 22 - Resultado do Torneio de Damas Digital.....	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questionário.....	69
Figura 2 - Crivo de correção.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAVAP	Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
RE	Relato de Experiência
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	17
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	32
2.1 A construção cultural do jogo e as práticas corporais em Educação Física.....	32
2.2 Contribuições da teoria histórico-crítica de Vygotsky para o uso do jogo de damas digital na Educação Física.....	39
2.3 Aproximações entre cultura corporal de movimento e jogo de Damas Digital.....	56
CAPÍTULO 3 – A IMPORTÂNCIA DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUALIQUANTITATIVA PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	68
3.1 A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP e sua aplicabilidade no contexto do jogo de damas digital	68
3.2 A importância do relato de experiência para a sistematização do jogo de damas digital na Educação Física.....	77
3.3 Contribuições do jogo de damas digital nas atividades corporais	88
CAPÍTULO 4 – A SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	97
4.1 Aspectos quantitativos do jogo de damas digital a partir da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental.....	97
4.2 O jogo de damas digital e as atividades corporais a partir do Relato de Experiência.....	131
4.3 Contribuições do jogo de damas digital para as práticas pedagógicas em Educação Física.....	158
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXO A.....	179
ANEXO B.....	197
ANEXO C.....	215
ANEXO D.....	220
ANEXO E.....	222

PREFÁCIO

Comumente ouvimos dizer que no que tange à pesquisa científica, não somos nós que escolhemos o objeto, mas é ele que nos escolhe. Parece haver um pouco de verdade em tudo isso, pois os acontecimentos envolvendo a minha pesquisa e os jogos digitais convergem para a possibilidade de se pensar que eu fui encontrado por ele.

O que me proponho fazer neste momento é apresentar as motivações e circunstâncias que me levaram a sistematizar minha prática docente e a importância de se pensar metodologias ativas que contribuíssem para o aprimoramento da Educação Física no âmbito da Educação Fundamental, construindo assim uma cultura corporal comprometida com uma educação integral.

A minha trajetória educacional se inicia na cidade da qual eu nasci, Araras, interior de São Paulo. Os primeiros anos de minha formação (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) se deram integralmente na escola pública. Já desde o Ensino Médio eu me sentia atraído para a Educação Física e graças a uma bolsa de estudos proveniente do ENEM, eu consegui ingressar no curso de Educação Física pela Anhanguera Educacional, na cidade de Leme em 2012. Como aluno oriundo da escola pública, me senti honrado em poder participar dessa política pública educacional de incentivo, inserção e permanência do aluno no ensino superior. No segundo ano de graduação, iniciei minha experiência como professor eventual na rede pública de ensino de Araras.

A primeira percepção que tive ao adentrar na seara da escola era de que o conhecimento oferecido na graduação me era insuficiente para dar conta das inúmeras demandas que a escola pública exigia bem como das dificuldades que os alunos apresentavam. Mesmo sendo egresso da escola pública, eu estava agora vendo a realidade a partir de um outro lugar. Na condição de professor de Educação Física me era exigida a responsabilidade ética de contribuir na formação daqueles estudantes.

As intrépidas mudanças que ocorriam ano após ano na educação pública e na mentalidade dos jovens estudantes exigiam uma redefinição não somente epistemológica como metodologia no ensino da Educação Física. Na minha percepção como estudante de graduação e também professor na rede pública, era de adequar à linguagem conceitual e prática à realidade dos jovens, ao mesmo tempo em que se fazia necessário ter empatia necessária para atingir o coração e a vida desses jovens estudantes.

A medida em que o tempo foi passando, e com a diversidade de escolas que eu ministrava aulas e com a aproximação da minha conclusão do curso de graduação em Educação

Física, fui percebendo o quão necessário seria não reduzir às práticas corporais a modalidades de esportes, mas compreender em que medida, essas práticas poderiam se ampliar e contribuir para uma formação mais integral.

A questão que perpassava minha atuação na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, por esses anos, era justamente compreender o que significava ser professor num sistema de ensino permeado de dificuldades operacionais, pedagógicas e interpessoais.

Em primeiro lugar é preciso compreender os inúmeros desafios que as escolas públicas enfrentam e não os tomar como um impeditivo para oferecer uma educação de qualidade. Sempre procurei implementar em minhas aulas metodologias ativas que despertassem interesse nos alunos e tornasse a aula um lugar de encontro e produção de culturas, de respeito às diferenças e de valorização do outro.

Minha experiência como professor eventual na rede pública estadual estava sendo muito produtiva, porém, eu ansiava pela abertura de um concurso público no município de Araras, justamente pelo interesse em trabalhar com Educação Infantil e Fundamental I.

Era o ano de 2017 e a Prefeitura de Araras finalmente publicou o edital do concurso. Realizada a prova, aguardei até o próximo ano o resultado, do qual, felizmente fui aprovado. Para mim, esta feliz notícia significava o coroamento de todos os meus esforços empreendidos ao longo dos anos, desde minha graduação. Além disso, significava a estabilidade necessária para desenvolver com afinco meu trabalho como docente de Educação Física.

O início da minha trajetória na rede municipal de ensino foi marcado por muitas alegrias, esperanças e felicidades. Estar junto às crianças e poder partilhar uma dinâmica própria da educação infantil e fundamental foi uma grande experiência de vida. Entretanto, não demorou muito tempo para que percebesse que também ali havia muitas incongruências e dificuldades. Apesar de apresentar menores dificuldades que na rede estadual de ensino, a rede pública municipal constituía um campo desafiador. Essa experiência foi impactante para mim, pois exigia da minha parte me manter suficientemente saudável mentalmente perante as dificuldades e frustrações impostas por políticas públicas muitas vezes desarticuladas. No entanto, eu decidi não me entregar à desilusão e projetei minha vida de tal forma que me convenci que somente uma sólida formação acadêmica poderia subsidiar boas práticas em sala de aula. Desde a graduação eu pensava em avançar para pós-graduação *stricto sensu*, pois havia feito uma especialização em Educação Infantil e fiquei motivado à pesquisa.

O ano de 2020 foi realmente surreal. Com o advento da pandemia da COVID -19, tivemos que adiar nossos projetos e ressignificar nossas vidas. Além das inúmeras perdas humanas, o sentimento de total impotência e medo acercava todos nós. Abruptamente as escolas

foram todas fechadas e estudantes e professores foram obrigados a ressignificar suas práticas pedagógicas e implementar o ensino remoto. De fato, não estávamos preparados para uma mudança dessa amplitude. Na condição de professor e pesquisador, o que pensar desse momento histórico em nossas vidas?

Em primeiro lugar, foi preciso reconhecer o caráter eminentemente frágil da vida humana e sua absoluta impotência perante os fatos dos quais não temos o menor controle. Em segundo lugar, pensar a importância da educação e do conhecimento em um momento de negação da vida e da ciência. Como pesquisador deixe-me levar pela reflexão de que nunca o conhecimento foi tão necessário à manutenção da vida e ao progresso civilizatório. Discursos balizados na ignorância custaram a vida de milhares de pessoas e fizeram regredir os avanços conquistados à duras penas nos últimos tempos. E, por fim, como pesquisador, cheguei à conclusão de que, apesar da importância das tecnologias educacionais, nada pode substituir o professor, a presencialidade e a interrelação que se estabelecem na sala de aula. Estar com os alunos na sala, olhando nos olhos e sentindo com eles as dificuldades é uma das experiências mais marcantes que esse momento nos legou.

Passados mais de um ano do início da pandemia, as escolas estavam um pouco mais organizadas para lidar com o ensino remoto. Nesse contexto, eu recebi um convite inesperado para retornar a uma escola do Estado como professor auxiliar de tecnologia (PROATEC). No entanto, nesse momento, as aulas presenciais ainda não haviam sido retomadas. A minha atribuição era implementar as novas tecnologias na escola e dar suporte aos professores. Era um desafio, pois nem todos os professores sabiam lidar com as tecnologias educacionais remotas, além de que havia a preocupação constante em como essas tecnologias poderiam se tornar significativas para os alunos. Foi um momento bem desafiador, pois eu passava a maior parte do tempo na escola e procurava formas de engajar os estudantes nas aulas e de torná-las um momento de aprendizagem significativa. O essencial naquele contexto era manter o vínculo com os alunos e seu sentimento de pertença à comunidade escolar, a fim de garantir a qualidade do ensino e aprendizagem.

É nesse momento, inspirado por essas demandas, que iniciei uma pesquisa teórica acerca do uso jogos de tabuleiro digitais na aprendizagem. A grande questão que me inquietava era: em que medida o uso de jogos de tabuleiro digital poderia contribuir para o engajamento de nossos alunos nas atividades remotas de aprendizagem? De forma muito casual, deparei-me com uma notícia na internet sobre um jovem da Fundação Casa de Ribeirão Preto - SP, que se tornou campeão de Damas online ao competir com outros jovens em tabuleiros digitais. Era o start que eu precisava. Pronto! Pensei, essa é a ferramenta que eu procurava, pois era uma forma

de envolver os alunos, engajá-los e não deixar com que os vínculos interpessoais e institucionais se desfizessem.

Apesar das dificuldades e limitações impostas pelo sistema remoto de ensino, conseguimos, com muito esforço, organizar a equipe de treinamento de Damas Online "Graziano Top Split". Posso dizer que foi um tremendo sucesso. Participamos de vários torneios internos, tivemos um campeão estadual na categoria sub-17 e vários finalistas. Para coroar esse ano brilhante, tivemos a oportunidade de jogar xadrez em tabuleiros digitais contra uma escola de Angola (CIPE). Como professor e pesquisador, me senti profundamente satisfeito com essa experiência, pois corroborou minhas expectativas acerca da educação como um campo de inventividade e resiliência ante às inúmeras dificuldades em manter o vínculo da escola com o aluno num contexto pandêmico.

A experiência dos jogos digitais online na pandemia viria a se tornar o pontapé inicial para a minha futura pesquisa de mestrado e a implantação de um processo contínuo de aprimoramento dessas ferramentas tecnológicas. Posso garantir que foram momentos de muitas alegrias, lutas e glórias. Contudo, devido à política de atribuição de aulas do Estado de São Paulo, ao final do ano de 2021, infelizmente, não tive a oportunidade de permanecer na Escola Grazianno. No entanto, novas perspectivas desabrocharam no início do ano letivo de 2022. A Escola Estadual Senador César Lacerda de Vergueiro foi a escola que acolheu o meu trabalho profissional e com ele o meu projeto de levar as crianças a um maior engajamento por meio dos jogos de tabuleiro digital. A escola Vergueiro se tornou o palco ideal para disseminar a ideia dos jogos de tabuleiro online. Mais uma vez, promovemos várias competições internas, todas mediadas pela tecnologia, e realizamos um festival envolvendo uma escola do município e uma escola da rede estadual. Foi um momento emocionante. Após tanto trabalho, finalmente encontramos a forma correta de usar essa tecnologia na escola pública, de maneira eficaz. Como pesquisador, o balanço que faço de 2022 em relação ao projeto dos jogos de tabuleiro digital é de um aprimoramento desses recursos digitais e, ao mesmo tempo, a crença do quanto eles impactavam na aprendizagem dos alunos. Posso dizer, sem sombras de dúvidas, que a experiência no Vergueiro me aproximou ainda mais do meu sonho de ingressar num programa de pós-graduação (mestrado). Minhas convicções acerca da necessidade de buscar um melhor aprimoramento para a minha formação se corroboravam cada vez que recebia um feedback positivo dos alunos participantes do projeto.

Mas, muitas coisas ainda estavam por vir. E o ano de 2023 trouxe inúmeras realizações para a minha vida profissional. Quero destacar aqui duas delas: campeonato municipal de damas

digital e minha admissão no programa de mestrado profissional em Educação Física – PROEF – Unesp de Presidente Prudente.

O campeonato municipal de jogos de tabuleiro entre quatro escolas, algo inédito na cidade de Araras, com uma final mediada pela tecnologia digital. É a partir dessa experiência que nasceu o nome do meu projeto "Jogada Inteligente". Por que “Jogada Inteligente”? Não se trata de qualquer tipo de jogada online, pois para isso há uma diversidade de softwares disponíveis, mas de uma jogada mediada pela intervenção inteligente, pela mobilização de habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Não se trata somente de um momento lúdico na vida dos estudantes, o que não significa prescindir do lúdico, em hipótese alguma, mas mobilizar estratégias cognitivas a cada jogada e a cada ação. Destaca-se ainda que essa “jogada inteligente” se situa também no campo socioemocional e socioafetivo, pois os alunos compreendem a importância de melhor lidar com suas frustrações, medos, perdas e vitórias. O projeto “jogada inteligente” desperta a socialização, o respeito e a valorização às diferenças, princípios caros a uma educação crítica e autônoma.

O segundo acontecimento marcante na minha vida foi ter ingressado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da UNESP – Campus de Presidente Prudente. Como disse anteriormente, o mestrado surge na minha vida como uma oportunidade para aprimorar meus estudos na graduação, sistematizando cientificamente minhas percepções acerca do uso do jogo de damas na Educação física.

O mestrado ampliou meu horizonte acadêmico e proporcionou uma experiência rica e extraordinária de interação com os demais pesquisadores, que como eu, atuam na rede pública municipal e estadual de ensino. As disciplinas obrigatórias também tiveram um papel preponderante na minha formação, pois através delas eu pude ampliar meu repertório teórico e organizar as bases metodológicas da minha pesquisa.

A disciplina de metodologia de pesquisa contribui consideravelmente para que o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, ao mesmo tempo que me fez perceber a importância do uso de metodologias ativas nas práticas corporais aliada a uma aprendizagem significativa.

É impressionante observar a quantidade de bibliografia que relaciona jogos digitais e aprendizagem, o que muito animou, e me fez melhor sistematizar meu problema. A medida em que aprofundavam minhas leituras e reflexões, pude compor o projeto de pesquisa a partir do seguinte problema: Como o ensino do jogo de damas, compreendido como recurso pedagógico, possibilitaria avanços no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, considerando a

importância das habilidades cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais envolvidas na aprendizagem?

Não obstante haver inúmeras pesquisas envolvendo o uso de jogos digitais no contexto da Educação Física, percebi que havia poucos trabalhos que tratavam especificamente do jogo de damas digital e sua contribuição para as práticas corporais e aprendizagem. Em sua maioria, o enfoque das pesquisas se concentrava no jogo do xadrez, porém, no meu entender, trata-se de um jogo com regras muito complexas para serem assimiladas pelos alunos dos 5º e 6º anos do ensino fundamental.

Tendo em vista o problema apresentado e a medida em que minhas práticas educacionais usando o jogo de damas digital nas aulas de Educação Física foram aprimorando, eu pude constituir o objetivo geral da minha pesquisa: Analisar as contribuições do ensino do jogo de damas digital para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e socioemocionais fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental no contexto da Educação Física.

A partir desse objetivo, depreendem-se dois mais específicos. O primeiro é avaliar em que medida o impacto do ensino do jogo de damas sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas influencia no desenvolvimento de habilidades corporais. E o segundo trata de analisar a influência do ensino do jogo de damas digital sobre as habilidades socioemocionais (autoconfiança, resiliência, trabalho em equipe, empatia e responsabilidade) importantes nas práticas corporais bem como no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais.

O que me deixa muito realizado nesta pesquisa é que ela nasce de uma vivência de anos atrás com os alunos e da necessidade de se pensar métodos inovadores na Educação Física. Como disse anteriormente, as disciplinas oferecidas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física contribuíram não somente do ponto de vista metodológico, mas também epistemológico, no sentido de me fazer repensar a Educação Física no contexto de uma cultura corporal para além do desempenho físico. Ressignificar a cultura do movimento, valorizando seus aspectos sócio-históricos é que me motivou a pensar uma abordagem epistemológica a partir da teoria histórico-cultural tendo como protagonista a teoria de Vygotsky. Pensar que a aprendizagem cognitiva e corporal se encontra intimamente vinculadas à cultura nos impõe uma perspectiva disruptiva das nossas próprias práticas docentes. Espero que a presente pesquisa possa contribuir para ampliar os horizontes das práticas corporais na Educação Física e seu importante papel na construção do cidadão autônomo e crítico.

Por fim, se pudesse descrever duas grandes contribuições do mestrado profissional para a minha experiência como professor e pesquisador, talvez pudesse resumir em dois verbos: esperar e resistir. Sem a esperança e sem a resistência o mundo se tornaria pequeno e a própria essência da educação correria o risco de desaparecer. É preciso ter muita esperança e resistência para vencer o deserto da ignorância e da desilusão e promover uma cultura de amor pelo mundo. Amar o mundo é antes de tudo responsabilizar-se por ele, é considerar que devemos deixar um legado aos que virão depois de nós e reconhecer que o que fazemos, perante a imensidão do mundo, pode até ser pequeno, mas que sem isso, o mundo seria menor ainda.

1 INTRODUÇÃO

A construção da escola se encontra ancorada numa pluralidade histórica de relações políticas, sociais, pedagógicas e religiosas que a tornam um universo passível de acolher uma diversidade de disciplinas e práticas pedagógicas. Dentre tantas, destaca-se a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Desde a década de 80 do século XX, a Educação física tem penduleado sua agenda de atuação. De um lado dedicou boa parte de seu enfoque à aptidão física e o desempenho esportivo e do outro, numa perspectiva mais crítica elaborou um conceito novo de cultura corporal do movimento, baseada na ideia de que as práticas corporais expressam o modo como as pessoas vivem, pensam e sentam, ou seja, vai muito além do domínio de determinada técnica ou aptidão física, mas representa a incorporação da cultura de diferentes grupos em diversas modalidades de atividades, como brincadeiras, jogos, lutas e danças. A cultura corporal de movimento pretende valorizar as diferentes manifestações da vida ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da alteridade e do respeito às diferenças.

Sendo assim, sob a perspectiva da cultura corporal do movimento, a Educação Física se abre as intrépidas mudanças provenientes da contemporaneidade e procura responder aos desafios aos quais é interpelada.

Dentre inúmeros desafios, destaca-se ao de compreender e responder aos anseios de uma cultura digital que em todos os âmbitos da vida tem se tornado cada vez mais presente. Na escola não seria diferente. Os nossos alunos, vistos como como nativos digitais (Prensky, 2021) pensam, agem e aprendem a partir do referencial digital. Isso significa que eles não só dominam a tecnologia, mas querem que o processo ensino-aprendizagem assuma a mesma rapidez de respostas e fluidez de apresentação dos conteúdos.

Uma das formas mais tangíveis da presença da cultura digital na vida cotidiana de nossos alunos é por meio dos jogos digitais. O jogo por si só sempre fascina e tem um poder de nos deslocar de nossa condição para uma outra mais prazerosa. Contudo, o jogo digital exerce um fascínio ainda maior, seja por sua constituição técnica que permite uma apreensão mais acurada, seja por mobilizar o pensamento e o movimento numa fluidez e rapidez pungente.

Sendo assim, a presente pesquisa nasce a partir da indagação do seguinte problema: em que medida o jogo de damas digital, compreendido como recurso pedagógico, possibilitaria avanços no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, considerando sua mobilização das habilidades cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais envolvidas na aprendizagem?

Ao pensar a partir desses problemas, os marcos legais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP) que acompanham as práticas da cultura do movimento na Educação Física consideram importante o uso de tecnologias digitais de informação para alcançar os objetivos previstos quanto às práticas e saberes voltados para este componente curricular. O uso dessas tecnologias no processo de aprendizagem deve se dar de forma ética, crítica, reflexiva e responsável. (São Paulo, 2019).

O caráter de novidade presente na Base Nacional Comum Curricular encontra-se na ênfase às competências e habilidades ao invés dos conteúdos. O documento enumera dez competências gerais, que se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme já preconizava nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Dentre as dez competências gerais destaca-se, para fins de nossa pesquisa, a de número cinco em que se procura compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 62).

Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais reflete uma marca do nosso tempo, uma vez que em diversos espaços da vida social ela tem se feito presente, mas sobretudo nos ambientes escolares. Por essa razão, a educação não pode estar à margem do progresso tecnológico, mas deve acompanhar esse cenário, construindo práticas e saberes inovadores que contribuam para o aprendizado.

Ancorados por essa perspectiva inovadora, a presente pesquisa tem por objetivo analisar em que medida o jogo de damas digital pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais imprescindíveis à aprendizagem.

A partir deste objetivo geral, depreendem-se dois outros. O primeiro procura avaliar em que medida o impacto do ensino do jogo de damas sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas influencia no desenvolvimento de habilidades corporais. E o segundo pretende analisar a influência do ensino do jogo de damas digital sobre as habilidades socioemocionais (autoconfiança, resiliência, trabalho em equipe, empatia e responsabilidade) importantes no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais.

A fim de poder alcançar tais objetivos, a pesquisa elegeu como referencial epistemológico a teoria histórico-cultural de Vygotsky por acreditar que suas contribuições poderão lançar luz a diversos aspectos conceituais e práticos que permeiam a pesquisa: a noção

de habilidades cognitivas, metacognitivas, atividades corporais, habilidades socioemocionais e aprendizagem. O arcabouço teórico ao qual nos filiamos pode nos ajudar a compreender a interrelação sistêmica desses elementos a partir de uma análise do processo ensino-aprendizagem como seno indissociável dos seus aspectos históricos.

O presente trabalho se organiza a partir de quatro partes. A primeira contendo o prefácio e a introdução, a segunda em que se procura discutir o referencial epistemológico da teoria histórico-crítica, o terceiro apresenta a trajetória metodológica e os instrumentos de avaliação e a quarta parte se propõe discutir as contribuições do jogo de damas digital para as práticas pedagógicas em Educação Física.

O capítulo segundo procura apresentar o referencial teórico-epistemológico da pesquisa. Inicialmente se pretende considerar a construção cultural do jogo. É de sua importância que a pesquisa demonstre que há no jogo o elemento sociocultural responsável por produzir significado e significativo, ou seja, ele é uma forma de linguagem altamente elaborada.

Num segundo momento, ainda neste capítulo, se pretende apresentar as contribuições de Vygotsky para a sistematização do jogo de damas digital na Educação Física. Nesta secção procuraremos apresentar a teoria de Vygotsky acerca da aprendizagem, sobretudo seus conceitos de zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento proximal e como esses conceitos podemos contribuir para a compreensão da cognição e metacognição.

Além disso, trazemos uma compreensão específica da noção de jogo em Vygotsky. Segundo essa perspectiva, nem sempre o jogo pode ser considerado prazeroso para a criança, uma vez que há outras atividades que podem proporcionar mais prazer, como a simples sucção de uma chupeta. Nem mesmo os jogos esportivos, em si, podem ser considerados prazerosos, pois isso depende do engajamento dos participantes e do modo como eles lidam com a possibilidade de ganhar ou perder. Contudo, é preciso compreender, na esteira do autor russo, que o prazer não é o único definidor do jogo, mas o caráter de desenvolvimento intelectual assume proeminência quando se procura entender a relação entre jogo e desenvolvimento.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que em muitos jogos as experiências corporais se tornam fundamentais para o desenvolvimento mental da criança. Isso se dá graças a capacidade que a criança tem de internalizar, verbalizar e aprender novas formas de interação consigo mesmo e com os outros. nesse sentido, a contribuição sociointeracionista do Vygotsky corrobora nossa compreensão do papel do jogo digital na aprendizagem.

Na terceira secção deste capítulo nos propusemos revistar o conceito de cultura corporal de movimento à luz da teoria histórico-cultural do Vygotsky. Apresentamos o movimento pendular que a Educação Física vem sofrendo desde a década de 80 do século passado, passando

por uma compreensão da disciplina baseada na aptidão física e no desempenho esportivo para uma visão mais sistêmica e abrangente da cultura do movimento corporal. Ressaltamos nessa secção a influência de um modelo teórico-crítico na compreensão do papel da Educação Física na formação dos alunos.

A cultura do movimento corporal não é a negação de modalidades diversificadas de atividades corporais, pelo contrário, é a valorização dessas modalidades como expressões da cultura. Se são expressões culturais, isso implica num movimento de valorização, despertando nos alunos a alteridade necessária para que esse movimento contribua para a formação não somente da saúde, mas de princípios democráticos que permitam a construção de um sujeito autônomo e crítico.

No bojo dessas reflexões introdutórias, é imprescindível ressaltar às contribuições do programa de mestrado profissional em Educação Física (ProEF) para a elaboração da pesquisa. Inicialmente destacamos a relevância das disciplinas ofertadas para a pesquisa. Todas as disciplinas oferecidas no programa foram incontestavelmente importantes para o aprofundamento da agenda de discussões da Educação Física e sua relação com a escola e com a aprendizagem. Contudo, consideramos que algumas delas tiveram uma importância mais particular, por vincular-se de certa forma à pesquisa que realizamos. Sendo assim, passemos a considerar algumas delas e ressaltar alguns aspectos específicos que nos fizeram ampliar nossos horizontes de reflexão.

A disciplina de D1 - Problemáticas da Educação Física proporcionou uma intensa reflexão acerca dos problemas vivenciados nas práticas pedagógicas em Educação Física, sobretudo no fazendo pensar possibilidades de intervenção ante os desafios pedagógicos e políticos que o professor de Educação Física. Como primeira disciplina do curso de mestrado, ela contribuiu para pensar a elaboração do projeto de pesquisa, principalmente no que tange aos aspectos do jogo de damas digital como estratégia de intervenção e sistematização das atividades digitais combinadas às práticas corporais.

A disciplina D02 – Seminário de Pesquisa em Educação Física foi fundamental para o aprofundamento do projeto de pesquisa e suas implicações teórico-práticas. Destaca-se nesta disciplina sua contribuição metodológica para a presente pesquisa. Compreender os fundamentos da ciência e sua diferenciação em relação ao senso comum, foi fundamental para a sistematização das práticas pedagógicas envolvendo o jogo de damas digital. A produção de um problema, hipótese, objetivos (geral e específico), referencial teórico-epistemológico, referencial metodológico, que são os elementos centrais de uma pesquisa acadêmica, foram devidamente desenvolvidos nesta disciplina. Desse modo, a disciplina contribuiu para a escolha

do referencial metodológico a natureza própria da pesquisa, saber, qualiquantitativa. A escolha dos instrumentos metodológicos (EAVAP¹ e Relato de Experiência) nascem das reflexões oriundas desta disciplina e do diálogo e contribuição solidárias dos demais colegas que apresentaram suas pesquisas. Para além das contribuições impreenchíveis da ABNT, a disciplina nos permitiu conhecer o trabalho uns dos outros e de certo contribuir com nossas ponderações.

A D03 - Escola, Educação Física e Planejamento trouxe uma contribuição interessante a nossa pesquisa, na medida em que se propôs pensar a função social da escola e o lugar da Educação Física neste contexto. A disciplina nos pensar em que em que medida os planejamentos, em geral, e documentos normativos que ensejam a Educação Física no contexto escolar, podem de fato contribuir para o desenvolvimento de uma cultura do movimento corporal. A leitura desses documentos permitiu com que a escolha do nosso referencial epistemológico, a saber, a teoria histórico-crítica de Vygotsky, se apresentasse como profícua para responder o problema acerca da influência do jogo digital nas habilidades cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais, a partir de um construto histórico-cultural.

A disciplina D04 – Metodologia do Ensino da Educação Física nos possibilitou abrir os horizontes acerca dos diferentes modelos de ensino da Educação Física, tangenciando, assim, uma diversidade de modalidades de atividades corporais associadas às cognitivas. Nesse sentido, o professor assume um lugar relevante, pois é ele quem vai empreender meios facilitadores do processo ensino-aprendizagem. A contribuição dessa disciplina advém dessa compreensão dos processos de produção do conhecimento mediados por métodos inovadores que contemplam tanto à ação docente quanto do aluno que protagoniza as relações de aprendizagem.

Na disciplina D08 – Escola, Educação Física e Inclusão, aprendemos a importância de pensar as práticas pedagógicas de Educação Física contemplando a diversidade e as pessoas com necessidades especiais. A disciplina foi de suma importância para todos nós professores que lidamos com crianças e adolescentes com necessidades especiais, sobretudo por sugerir estratégias diferenciadas de ensino que atendam às necessidades desses alunos. No decorrer da

¹ De acordo com Boruchovitch e Santos (2010), a Escala de Avaliação das Estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP-EF) constitui um instrumento metodológico quantitativo que tem por objetivo aferir as estratégias cognitivas (EC), metacognitivas (EM) por frequência de uso como também avalia a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. De acordo com as autoras, esse instrumento se estrutura por meio de 31 itens que perpassam os conteúdos de português e matemática, mas que podem ser transpostos para outras áreas, uma vez que seu foco são as estratégias e não os conteúdos.

disciplina e, sobretudo, nos encontros presenciais, percebemos o quanto os jogos paraolímpicos são responsáveis por incentivar a inclusão e promover a cidadania, tornando assim

Do ponto de vista da nossa pesquisa, apesar de seu objeto não tratar diretamente de alunos com necessidades especiais, a disciplina contribuiu no sentido de pensar em que medida os jogos digitais, adaptados as suas necessidades, poderia ser um instrumento que contribuísse para o desenvolvimento da aprendizagem. A formação do professor e seu empenho nessa agenda é imprescindível para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

No capítulo terceiro tratamos de apresentar as escolhas metodológicas para a pesquisa, além de definir os instrumentos utilizados nas intervenções no trabalho de campo.

Nesta pesquisa optamos por uma abordagem qualiquantitativa por se tratar de fenômenos cognitivos e metacognitivos alcançados pela Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP-EF de autoria Oliveira; Boruchovitch; Santos (2010).

Por outro lado, a pesquisa irá valorizar os aspectos qualitativos por meio das narrativas e experiências vividas pelos alunos no decorrer das intervenções de jogo de damas digital e as atividades corporais.

A abordagem qualiquantitativa nos permitirá traçar um contorno amplo das condições objetivas dos alunos e a relação que mantêm com os jogos digitais e as práticas corporais na Educação Física.

As atividades objetos de avaliação dos instrumentos foram de duas modalidades: o jogo de damas digital, por meio da plataforma digital lidraughts, um software livre, disponível no seguinte endereço <https://lidraughts.org/>, e atividades corporais, muitas delas conhecidas no repertório dos alunos.

No decorrer da pesquisa foram realizadas 12 sessões de intervenção, sendo 04 de atividades corporais e 08 de atividades digitais, de modo intercalado. A cada duas atividades digitais era introduzida uma atividade corporal.

Para a aferição das estratégias cognitivas e metacognitivas foi aplicado o EAVAP antes e após a última intervenção relacionada ao jogo de damas digital.

No que se refere ao campo da pesquisa e os participantes, a mesma aconteceu numa escola pública municipal de Araras – SP, e os alunos eram do 5º ano do Ensino Fundamental no total de 18 alunos. As 12 sessões de intervenção contaram com a presença de 100 % da amostra. Foi realizado com dois alunos uma aplicação piloto do EAVAP como sugere o instrumento. Na aplicação coletiva do EAVAP como na coleta das narrativas que compuseram o Relato de Experiência, os alunos tiveram a assistência do contaram com a assistência

constante do pesquisador, por esta razão, os alunos não apresentaram dificuldades responder as questões.

O capítulo quarto é dedicado à apresentação, análise e interpretação dos resultados considerando os dois instrumentos descritos no capítulo anterior. Este capítulo será dividido em três secções. A primeira secção irá apresentar os dados relativos aos aspectos quantitativos do jogo de damas digital a partir da EAVAP. A análise e interpretação desses resultados serão realizadas à luz do referencial histórico-crítico, tendo como autor principal Vygotsky (1984). No contexto da psicologia de Vygotsky, o jogo de damas é um instrumento semiótico e com tal, pode ser compreendido a partir do seguinte esquema:

A zona de desenvolvimento real diz respeito a tudo aquilo que o aluno domina em termos do jogo: as regras, algumas estratégias de movimento das peças, ou seja, é um saber acerca do jogo do qual se encontra já consolidados.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) se constitui o caminho que levará o aluno a uma compreensão elevada das estratégias do jogo. É visto como um processo de aprendizagem que está entre o real e o potencial. O aluno irá alcançar esse grau de excelência no jogo se empreender esforços de interação social com os demais jogadores.

A zona de desenvolvimento potencial representa no contexto do jogo de damas digital, tudo aquilo que o aluno poderá alcançar no futuro. Esta zona representa o máximo de habilidades que o aluno pode vir a desenvolver no futuro, em condições de aprendizagem favoráveis.

Na segunda secção procuramos apresentar uma interpretação das atividades corporais cotejadas com atividades do jogo de damas digital a partir do Relato de Experiência. Nesta parte nos dedicamos realizar uma interpretação das narrativas dos alunos no contexto das rodas de conversa. Destaca-se a importância de considerar as narrativas em primeira pessoa dos alunos, mantendo-se fiel ao fato narrado e interpretado a partir de Vygotsky e da teoria histórico-crítica.

Na última secção deste capítulo se oportuniza uma reflexão acerca das contribuições do jogo de damas digital para as práticas de Educação Física. É uma secção dedicada a demonstrar, a partir dos dados quantitativos e qualitativos, que as atividades do jogo de damas digital convergem positivamente para as atividades corporais propostas.

Nos passos de Vygotsky podemos superar a dicotomia entre virtual e real, na medida em que o jogo de damas digital é resultado do legado sociocultural do homem, de modo especial, dos últimos momentos de sua produção tecnológica.

Ao aprender de forma interativa e social, o aluno torna-se capaz de transpor esse aprendizado para o cotidiano da vida e encontrar no jogo ecos de ressonância daquilo que se poderia aplicar às dificuldades da vida e como encontrar estratégias de superação.

CAPÍTULO 2: Contribuições da teoria histórico-crítica para sistematização do jogo de damas na Educação Física

2.1 A construção cultural do jogo e as práticas corporais em Educação Física

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física constitui um componente curricular cuja agenda tematiza práticas corporais de diversas formas com significação social, uma vez que revela a diversidade de manifestações culturais e expressões dos sujeitos historicamente constituídos. Nesse sentido, o movimento humano deve ser compreendido à luz da cultura e, portanto, não podem se reduzir ao desempenho físico ou mesmo as modalidades esportivas.

É preciso considerar que mesmo a dança, as lutas, os jogos, a ginástica entre outras formas de atividades corporais, configuram manifestações culturais e nos indicam a como as identidades culturais foram construídas. De acordo com Daolio, Goellner e Melo (1999), não podemos prescindir do conceito de cultura se quisermos compreender as práticas corporais, uma vez que estas se inserem num contexto social de significados que balizam as ações humanas.

Mas, o que é cultura? Não obstante o termo cultura ser plurivalente e assumir diferentes significações dependendo das correntes de pensamento, de modo geral, podemos definir cultura como sendo um processo de transmissão de práticas e saberes que permitiram ao homem interpretar e compreender a realidade.

Para fins da presente pesquisa, consideramos relevante nos apropriarmos do conceito elaborado pelo antropólogo Geertz (2008) em sua obra *A interpretação das culturas*. Com efeito, nos afirma Geertz (2008, p. 4):

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação.

A noção de aprendizagem a qual nos referimos é de natureza sistêmica, portanto, não se reduzindo aos aspectos cognitivos e metacognitivos, mas compreendida de forma indissociável dos aspectos corporais e socioemocionais.

Nesse sentido, dois outros objetivos se depreendem do objetivo geral. O primeiro procura avaliar em que medida o impacto do ensino do jogo de damas sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas influencia no desenvolvimento de habilidades corporais. O segundo busca analisar a influência do ensino do jogo de damas digital sobre as habilidades socioemocionais (autoconfiança, resiliência, trabalho em equipe, empatia e responsabilidade) importantes no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais.

Como podemos observar há uma interrelação entre habilidades cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais que são mobilizadas pelo jogo de damas digital em vista da aprendizagem. Essas habilidades bem como o próprio jogo de damas digital têm seu fundamento na cultura e nesse sentido deve ser analisado à luz de uma perspectiva histórico-cultural como nos assevera a BNCC em sua definição do objeto da Educação Física.

Inicialmente devemos nos dedicar a compreensão do jogo como construção cultural e, posteriormente, sua modalidade digital, a fim analisar sua contribuição sobre as habilidades das quais nos referimos. Para isso, iremos apresentar a noção de jogo como elemento da cultura forjado pelo expoente filósofo húngaro Johan Huizinga (2019).

No prefácio de sua obra intitulada *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, Huizinga (2019) considera que não somente o raciocínio e a capacidade de fabricar são importantes para a sobrevivência da espécie, mas também o seu caráter lúdico, que por sinal o homem compartilha com os animais. Para este autor, o jogo não é apenas um elemento na cultura, mas usando o genitivo latino “*ludens*”, ele ressalta o jogo como elemento da cultura. Nas próprias palavras de Huizinga (2019, p. II):

Em todas as ocasiões, meus anfitriões pretenderam corrigir o título para “na” cultura, mas sempre protestei e insisti no genitivo, pois minha intenção não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. O objetivo deste estudo mais desenvolvido é procurar integrar o conceito de jogo no de cultura.

Como podemos perceber, a intenção de Huizinga não é simplesmente afirmar que o jogo é um dos braços da cultura, mas de considerar a própria cultura como um jogo. Em outras palavras, o legado simbólico e material produzido pelo homem até então é permeado pelo elemento lúdico. O jogo é parte significativa da construção social, ou seja, se quisermos compreender as sociedades, devemos entender como o jogo se fez presente nos diversos momentos de sua construção.

Uma das asserções mais surpreendentes do filósofo Huizinga (2019, p. 01) é a de que “o jogo é mais antigo do que a cultura”, ou seja, o jogo se encontra além da própria constituição da cultura. A princípio tal asserção parece contraditória, na medida em que as ações humanas, incluindo o jogo, fazem parte do legado cultural simbólico do homem. Contudo, um olhar um pouco mais atento nos permite observar que os animais também brincam entre si e para isso não esperam que os homens lhes ensinem.

Os cachorros, nos lembra Huizinga, realizam brincadeiras semelhantes ao ser humano, inclusive imitando ações humanas no processo lúdico de interação com outros cachorros. As expressões de satisfação, raiva, ou até mesmo ódio se apresentam no comportamento animal durante o jogo como nos seres humanos.

Ao considerar o jogo como anterior a cultura, Huizinga (2019), assume as seguintes implicações: Em primeiro lugar, o jogo não se reduz aos seus aspectos fisiológicos e psicológicos, o que não significa que esses aspectos não estejam presentes. O jogo possui uma dimensão semiótica que integra o campo do significante e do significado que aponta para um determinado sentido. Em segundo lugar, o jogo encerra em si mesmo um caráter transcendente, que está para além das necessidades imediatas da vida, o que nos permite apreender seu caráter ontológico.

Para os defensores da visão fisiológica e psicológica, o jogo representa o instante em que a descarga de energia vital atinge seu clímax, na qual os instintos humanos são satisfeitos assumindo contornos aceitáveis na civilização. Em outras palavras, é o momento em que toda as alterações metabólicas e hormonais convergem para o extravasamento de desejos que em outros contextos não seriam aceitáveis socialmente.

Independente da concepção que se assume acerca do jogo, há um elemento comum que as une, a saber, a crença de que há uma intencionalidade intrínseca no jogo. Em outras palavras, o jogo se encontra em vista de alguma coisa para além dele mesmo. Por essa razão, os defensores da visão fisiológica e psicológica do jogo podem descrevê-lo em termos positivistas, o que satisfaz as exigências do método experimental. Contudo, há um elemento qualitativo presente no jogo que não se reduz às análises estatísticas. Huizinga (2019, p. 2) parte de uma pergunta fundamental para se contrapor às concepções reducionistas: “o que há de realmente divertido no jogo?” “Por que razão o bebê grita de prazer?”; “Por que uma multidão inteira pode ser levada ao delírio por um jogo de futebol?”

Essas questões nos levam a pensar de que não há meramente um efeito biológico ou mesmo psicológico envolvido no jogo, mas um elemento de atração, que permite aos sujeitos

vivenciarem uma experiência estética. Ao que nos parece, no jogo, as experiências fisiológicas sempre veem acompanhadas de vivências qualitativas internas.

Como veremos nos próximos capítulos, a nossa pesquisa se baseia em dois pilares metodológicos, a saber, o quantitativo, por meio do instrumento de avaliação que mede os aspectos cognitivos e metacognitivos e o relato de experiência para subsidiar os aspectos qualitativos do jogo e das atividades corporais.

Até o presente momento tratamos da construção cultural do jogo em geral. A partir de agora, vamos delimitar o jogo em seu aspecto digital, entendido como construção cultural contemporânea.

O advento das tecnologias permitiu o surgimento de jogos digitais com o expressivo potencial de proporcionar prazer e tensão em relação aos jogos analógicos. Culturalmente falando, os jogos digitais surgiram em um contexto de desenvolvimento tecnológico que garantiu-lhes imitar com precisão a realidade, e com isso prender à atenção de seus jogadores.

Para Schuytema (2008), os jogos digitais se diferenciam dos analógicos, por terem os primeiros uma interface lúdica, cujas regras e ações acontecem num ambiente computacional, ao passo que os jogos analógicos, apesar do seu caráter lúdico, acontecem num tempo e num espaço não contínuo, que faz com que a apreensão do jogo aconteça num contexto de interação psicológica menos intensa.

Não obstante a diferença formal entre o digital e o analógico, sua essência se mantém inalterável, pois ambos são regidos por regras. Contudo, há uma diferença significativa no que se refere ao jogo digital. Seu aspecto visual e interativo representados por gráficos coloridos garantem uma maior atenção e empenho do jogador.

Na perspectiva de Jull (2003), há um outro elemento que diferencia o jogo digital do analógico, que diz respeito a sua intensidade do envolvimento. No jogo digital o processo de imersão e interação são mais intensos, na medida em que a virtualidade cria um mundo mais abstrato, porém, atrativo, ao passo que o analógico, apesar de produzir ludicidade e ficção, representa o mundo de forma singular, onde o elemento da atratividade não é tão evidente.

Na esteira do mesmo autor, a produção das regras nos jogos digitais se dá por meio computacional, o que significa que não é possível negociá-las ou mesmo alterá-las, ou seja, numa linguagem popular, “dar um desconto”, ao passo que no jogo analógico, as regras são mais flexíveis e podem ser alteradas conforme o interesse subjetivo dos participantes. O jogo de damas digital é bom exemplo de como as regras são mais rígidas e precisas. O jogo não permite dúvidas se o competidor mexeu ou não a peça, ao passo que no analógico, esse tipo de

movimento pode levantar dúvidas. Em suma, as regras digitais são mais objetivas e permitem uma maior transparência no jogo.

Ao considerar os aspectos contemporâneos do jogo digital na seara da cultura contemporânea, uma questão relevante se impõe: em que medida jogo e educação se interrelacionam? Apesar da ludicidade e interatividade, características do jogo, seja ele digital ou analógico, nem sempre educação e jogo foram vistos como elementos agregadores. Para Brougère (1998), por muito tempo o jogo ficou relegado à mera distração, um momento oposto ao estudo, quase que uma válvula de escape para garantir o “resfriamento” mental ante os desafios de aprender.

Por um outro lado, muitos educadores consideraram o jogo como um instrumento capaz de mobilizar habilidades e, nesse sentido, trazia à luz as potencialidades dos alunos. Porém, na perspectiva Brougère (1998), o uso do jogo era limitado, considerando-o apenas como revelador e não formador de habilidades e competências.

Nesse sentido, o jogo foi considerado à margem do processo ensino-aprendizagem e, apesar de ser aceito como instrumento, ele não atua diretamente na construção de práticas e saberes necessários a uma boa aprendizagem.

Sob um outro aspecto podemos considerar as contribuições do jogo digital para a cultura do movimento. De acordo com a BNCC (2018, p. 234) no que tange às habilidades para o componente de Educação Física dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, o jogo eletrônico permite “(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários”.

Ao citar os jogos eletrônicos como forma de valorizar a experimentação e fruição do seu alcance, o documento aponta para a necessidade de valorizar e experimentar os sentidos e significados, que são elementos intrínsecos da cultura, inclusive sua valorização para a própria cultura do movimento.

Com o desenvolvimento da psicologia contemporânea, o jogo passou a ter um protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Graças a Montessori, Decroly e Freinet, o jogo se insere na aprendizagem da criança e a escola passa a ser um espaço em que jogar se torna sinônimo de aprender. Para Kishimoto (2002), no contexto contemporâneo, o objetivo do jogo é garantir com que a ludicidade e a necessidade de aprender estejam em consonância, de modo que a criança aprenda brincando.

Entender a ludicidade como elemento educativo não é apenas uma expressão retórica, mas uma mudança paradigmática no processo ensino-aprendizagem. A tensão que o jogo

proporciona juntamente com o prazer são aliados no desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para a aprendizagem. O jogo propicia condições para que a criança desenvolva estratégias cognitivas importantes na resolução de problemas, além de aprender a lidar com as frustrações, derrotas e empatia frente ao adversário. Nas palavras de Murcia (2005, p.11), o jogo constitui um “elemento transmissor e dinamizador de costumes e condutas sociais. Pode ser um elemento essencial para preparar de maneira integral os jovens para a vida”.

Para além do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, atenção e memória, o fascínio que os jogos digitais exercem sobre a cognição dos jogadores e simula reações fisiológicas e psicológicas das atividades corporais.

De acordo com Mrech (1997), os jogos digitais trazem o elemento constante da tensão. Machucar-se e recuperar-se, morrer e renascer, destruir o inimigo e tê-lo de volta para uma nova partida, representam situações de construção e desconstrução altamente complexas do ponto de vista corporal, cognitivo e afetivo com impactos significativos na aprendizagem.

Ao interpretar Schell (2011), Ramos, Knaul e Rocha (2020), afirmam que o jogo digital não é uma virtualidade meramente imaginativa, mas traduz com fidelidade as experiências subjetivas dos jogadores, na medida em que a realidade é vivida e experienciada como real. Desse modo, pode-se aventar que o jogo digital contribui para uma melhor apreensão da realidade, diferentemente do caráter alienante do jogo visto sob a ótica do senso comum.

Evidentemente que se considerar apenas o aspecto instrumental do jogo, ele pode ser um objeto de alienação, como qualquer outro produto humano, contudo, nos contornos de nossa pesquisa, o jogo digital é vista como um recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas, corporais e socioafetivas imprescindíveis à aprendizagem.

Para Martinovic (2016) e Ucus (2015), o jogo digital tem uma vantagem em relação ao analógico, pois o primeiro garante ao jogador um feedback imediato do seu desempenho. Em outras palavras, no nosso entender, ao usar jogos digitais na aprendizagem, o aluno consegue perceber o quanto necessário e importante é seu protagonismo, caso contrário irá perder o jogo. Não se trata de uma atitude meramente repositória em que se espera a informação vir de fora, trata-se de interagir e construir estratégias exitosas em vista de um melhor aprimoramento da sua própria aprendizagem.

Um outro aspecto importante a se destacar no que se refere ao uso de jogos digitais na prática de Educação Física, diz respeito à interação social. O uso de jogos digitais na Educação Física enfrenta o desafio de superar a visão reducionista de que o jogo digital promove o isolamento. É importante destacar que em parte esta crítica é procedente, pois como dissemos

anteriormente, o jogo digital instrumentalizado pode conduzir as pessoas a essa condição, como também qualquer outra atividade cujos objetivos não sejam bem definidos e as estratégias se façam ausentes.

O jogo digital tal como o apresentamos em nossa pesquisa assume contornos pedagógicos circunscritos. Seus objetivos, metas e estratégias pedagógicas são bem definidas e tem demonstrado uma maior interatividade social que permeia o jogo e se prolonga após seu término. Os jogos digitais permitem um maior engajamento dos alunos independente da condição social, econômica, cultural, de gênero, religiosa, demonstrando assim ser um potente disseminador de sociabilidade.

Graças às ferramentas de comunicação instantânea, os jogos digitais garantem ao jogador em tempo real perceber a sua jogada como dos demais e construir coletivamente estratégias que se revelam promissoras para vencer os desafios.

Em uma pesquisa de natureza quantitativa, desenvolvida por Knaul (2015), nos anos iniciais, as crianças usaram tablet para acessar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O resultado a que se chegou é que o uso desse instrumento metodológico aliado às práticas pedagógicas devidamente planejadas, proporcionou um avanço no letramento das crianças. O êxito não está no simples uso de um aparelho digital, mas na interação social que esse instrumento permitiu, garantindo assim que todos aprendessem coletivamente.

Ramos, Knaul e Rocha (2020) nos trazem o resultado de uma pesquisa realizada por Reynolds-Blankenship (2013), usando o Ipad de forma livre, por crianças do jardim da infância. A pesquisa revelou que esse instrumento melhorou a alfabetização digital e despertou interações significativas entre os alunos. Mas, o destaque para essa pesquisa se deu no campo das habilidades socioafetivas e socioemocionais. As crianças melhoraram consideravelmente a interação social, sobretudo colaborando umas com as outras, reduzindo assim os conflitos e distratores da aprendizagem.

O fato de as pesquisas apontarem grandes vantagens com o uso de jogos digitais nas práticas pedagógicas, isso não significa que os jogos analógicos não contribuem para a aprendizagem e por isso devam ser superados. O que estamos argumentando nesse momento é que a relação entre jogos digitais e cultura contemporânea nos permitem compreender suas vantagens.

Como poderemos observar, os participantes desta pesquisa, a saber, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, fazem parte daquilo que os teóricos como Prensky (2021) denomina de “nativos digitais”. Para este autor, os ativos digitais exigem com que os métodos de aprendizagem transcorram com a mesma fluidez que os jogos digitais. O uso dos jogos digitais

no contexto escolar contemporâneo contribui muito para a aprendizagem e pode, combinando com métodos pedagógicos inovadores, avançar na promoção de interação social que estreite os laços de solidariedade e empatia que são indissociáveis da aprendizagem cognitiva.

2.2 Contribuições da teoria histórico-crítica de Vygotsky para o uso do jogo de damas digital na Educação Física

Como podemos perceber, a intenção de Huizinga não é simplesmente afirmar que o jogo é um dos braços da cultura, mas de considerar a própria cultura como um jogo. Em outras palavras, o legado simbólico e material produzido pelo homem até então é permeado pelo elemento lúdico. O jogo é parte significativa da construção social, ou seja, se quisermos compreender as sociedades, devemos entender como o jogo se fez presente nos diversos momentos de sua construção.

No contexto contemporâneo, os jogos analógicos deram espaço aos jogos digitais. Tal movimento se deu em vista do avanço das tecnologias e sua inserção no campo da educação. Neste capítulo iremos discutir em que medida os jogos digitais tiveram impacto na aprendizagem dos alunos. Para isso, iremos observar, os participantes desta pesquisa, a saber, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, como fazem parte daquilo que os teóricos como Prensky (2021) denomina de “nativos digitais”. Para este autor, os ativos digitais exigem com que os métodos de aprendizagem transcorram com a mesma fluidez que os jogos digitais. O uso dos jogos digitais no contexto escolar contemporâneo contribui muito para a aprendizagem e pode, combinando com métodos pedagógicos inovadores, avançar na promoção de interação social que estreite os laços de solidariedade e empatia que são indissociáveis da aprendizagem cognitiva.

O elo intermediário nessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S-R. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (Vygotsky, 1984, p. 45).

Como podemos observar, graças ao elemento sócio-histórico, o indivíduo humano se sobrepõe aos aspectos de suas necessidades biológicas e começa a construir funções superiores,

tais como memória, percepção e pensamento. Isso não implica que as funções naturais sejam eliminadas da constituição humana, mas eles contribuem para que as funções superiores possam ser aprimoradas, mediada pelo construto social. Com efeito, nos afirma Vygotsky (1984, p.143): “[...] os processos mentais naturais não são eliminados. Eles se combinam com o ato instrumental. Mas eles se tornam funcionalmente dependentes em sua estrutura do instrumento que está sendo utilizado”.

Afortunadamente, Lampreia (1992) elucida muito bem a distinção entre as dimensões natural e cultural do desenvolvimento por meio de um experimento desenvolvido por Luria entre 1936-1937.

O experimento consistiu em analisar gêmeos idênticos e fraternos com idades de 5 a 7 anos e de 11 a 13 anos. O estudo tinha por objetivo analisar a memória visual, a memória direta das palavras e a memória indireta de palavras como estímulos auxiliares. No que diz respeito à primeira, o experimento não mostrou nenhuma mudança em relação a idade dentro do mesmo grupo de gêmeos como também entre gêmeos idênticos e gêmeos fraternos. Nesse sentido, Luria considerou como muito provável a hipótese de que a memória visual está vinculada a esta função natural, uma vez que não houve interferência do meio.

No que diz respeito aos chamados estímulos auxiliares, Luria notou que a memória envolvendo gêmeos com idade de 5 a 7 anos há uma determinação genotípica, ao passo que nos gêmeos de 7 a 11 anos, entre gêmeos idênticos essa semelhança não se evidencia e no caso de gêmeos fraternos o que se nota é que há uma grande diferença. A análise das memórias auxiliares das palavras direta e indireta levou Luria a considerar que o elemento natural pouco interferiu nas respostas, mas que o elemento cultural teve uma contribuição significativa. Nas palavras de Luria (1936/37, p. 46):

Há algumas funções elementares cuja estrutura permanece inalterada durante todo o período de desenvolvimento, e que preservam em grande medida uma relação estável com o genótipo nas várias idades. A esse grupo pertence, por exemplo, a memória visual elementar. Por outro lado, há um grupo de funções que no curso do desenvolvimento sofrem grandes mudanças estruturais, i.e., de formas elementares e diretas para formas complexas e indiretas. [...] Isso sugere que aqueles processos psicológicos complexos que formam a base de funções mentais superiores são em grande parte determinados por fatores não-genéticos. Um exemplo de tais funções é a memorização indireta, cujo desenvolvimento nas várias idades podem ser facilmente traçado em nosso experimento psicológico.

Seguindo os passos de Vygotsky (1979), Leontiev (1978) considera importante destacar que entre o animal e o indivíduo humano há uma diferença fundamental. Para o primeiro,

desenvolve-se um processo de adaptação que faz com que ele possa interagir no ambiente em que vive, ao passo que com o ser humano se desenvolve por meio de um processo de apropriação, que faz com que o mundo tenha um sentido e suas ações se desenvolvam a partir disso.

Ainda considerando as diferenças entre os animais e indivíduos humanos, Leontiev (1978) destaca para os animais dois tipos peculiares de experiências, a saber, a hereditária (filogenética) e a individual (ontogenética). É graças a essas experiências que os animais podem se adaptar ao meio em que vivem e vencer as intempéries naturais.

Entre a experiência hereditária e a individual não há uma dicotomia, mas ambas se encontram funcionalmente dependentes. Isso implica dizer que os processos biológicos fazem parte de toda vida animal, no entanto, o que torna aquela vida peculiar é o fato de poder se adaptar individualmente ao meio, empreender mudanças que posteriormente serão incorporadas ao seu arcabouço filogenético para futuras espécies.

Quando nos referimos à espécie humana, segundo Leontiev (1978), o processo é de apropriação e não de adaptação. Isso significa que o homem, além do seu construto biológico, tem um tipo peculiar de experiência, assim denominada de sócio-histórica, que não pode ser vista como a experiência ontogenética da adaptação.

Em primeiro lugar é preciso compreender que o homo faber é o animal que fabrica objetos materiais que servem para melhor transformar a natureza. Contudo, ele também produz bens ideais, que comumente chamamos de imateriais, que são apropriados e transmitidos para futuras gerações. Mas todo esse processo de criação e apropriação de bens materiais e culturais não acontece de modo isolado, fazendo-se necessária a participação de outros homens para que o processo aconteça efetivamente.

Consideremos o seguinte exemplo: uma criança vem ao mundo sem o conhecimento dos objetos que a rodeiam. Não basta simplesmente apresentar para ela uma colher se não a ensinar como usar. É preciso que um adulto faça a mediação daquele instrumento, a fim de que a criança se aproprie do seu uso e funcionalidade. Isso também se aplica a objetos mais complexos, como por exemplo, o computador. É preciso que uma pessoa que já conhece seu funcionamento transmita a outra pessoa e a ensine a operar.

Como podemos observar, sem a mediação de um adulto é impossível à criança fazer uso de o objeto colher que serve para trazer comida a sua boca. Sem a ajuda de outros, os objetos seriam só objetos e sua funcionalidade estaria inacessível. Leontiev propõe, hipoteticamente, pensar numa situação em que devido uma catástrofe humana os adultos fossem eliminados e sobrassem apenas as crianças. Numa situação como essa, as crianças estariam entregues à

própria sorte, e não poderiam se apropriar de nenhum objeto deixado pelos adultos. A implicação mais forte que se depreende disso, na esteira de Leontiev, é que as crianças perderiam a sua humanidade. A humanidade não é uma categoria abstrata ou metafísica como postulava a tradição filosófica, mas uma construção sócio-histórica.

Não obstante a isso, talvez pudéssemos nos questionar em que medida a simples apropriação do uso dos objetos materiais ou mesmo imateriais seria capaz de desenvolver essa humanidade. A questão não se encontra apenas na apropriação funcional de determinado objeto, mas no modo como as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da interação com esses objetos.

No caso dos animais, por mais que ele possa interagir com os objetos naturais, pensando no João de Barro que magnificamente produz sua casa, mesmo assim, toda sua mobilidade não permite a emergência de novas formas motoras. Em outras palavras, ele sempre irá construir a sua casa do mesmo modo, submetendo suas ações a um puro mecanismo. Por outro lado, o indivíduo humano, participante de uma comunidade com outros homens, não só usa esses instrumentos, mas faz com que novas formas motoras e psicológicas emergjam a partir dessa interação. Com efeito, nos afirma Leontiev (1978, p. 269):

Esta relação é inversa no caso do homem. É a sua mão, pelo contrário, que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos motores naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores.

Ao considerar a interação do meio e de outros homens no processo de apropriação do conhecimento, Vygotsky (1984) empreende uma crítica a postura naturalista-reducionista que postula ser o meio determinante na aprendizagem. A partir de uma postura dialética, Vygotsky propõe que o meio exerce influência sobre o homem, contudo, este também transforma a natureza por meio da apropriação dos materiais por ela fornecidos.

Na relação sujeito e natureza, se insere um elemento fundamentalmente superior, que é o signo. No entender de Vygotsky (1984), uma marca distintiva do comportamento humano é que os homens têm o poder de influenciar o modo como se relacionam com o meio em que vive e essa relação faz com que seu comportamento se modifique.

A construção do signo é um produto da interação direta do indivíduo com o meio em que vivem. Os objetos materiais influenciam o modo como os homens pensam a realidade em que vivem, pois, esses objetos, produtos das mãos humanas, cristalizam suas intenções e seu valor simbólico. Esses objetos representam, estão no lugar da própria ação de produzir.

Contudo, a apropriação do signo depende de funções psicológicas superiores, sob pena dos objetos serem meros objetos.

Podemos dizer, na esteira de Leontiev (1978), que a chamada transmissão cultural, representa o produto mais elaborado das faculdades superiores, pois essas funções se cristalizam nos objetos criados e no modo como são transmitidos a outras gerações.

Como podemos observar, a aprendizagem não é um fenômeno isolado ou mesmo uma faculdade metafísica, mas depende da mediação social para ser apropriada. Desse modo, para que haja uma aprendizagem significativa, o indivíduo não pode ser dissociado do seu meio social. É graças a essa relação de indissociabilidade entre indivíduo e meio que o comportamento é moldado e interfere diretamente na aprendizagem.

A relação entre comportamento e aprendizagem não deve ser direcionado sob um ponto de vista meramente biológico, em que estímulo e resposta propiciam uma determinada conduta. Para além dessa relação, há um tipo peculiar de comportamento, cuja base é cultural. Em outras palavras, de acordo com Vygotsky (1984), ao interagir e modificar o meio, o homem empreende mudanças em seu próprio comportamento.

Pensemos na seguinte situação: eu ensino uma criança a amarrar o cadarço do seu tênis. Ora, o movimento mecânico das mãos da criança é fruto de sua resposta a um estímulo que foi dado externamente pelo adulto. Contudo, não é somente isso que está envolvido nesse tipo de aprendizagem. Há o elemento intencional que acompanha esse comportamento, a saber, “é necessário amarrar o cadarço para que o tênis melhor se encaixe no meu pé e eu não venha a cair”. Aos poucos, a criança vai internalizando e resgatando na memória não somente o movimento, mas a razão pela qual é preciso realizá-lo.

A memória assume uma função superior na relação com o meio, pois mesmo sem a presença factual do objeto, o indivíduo consegue descrever sua função e melhor aprimorar seu comportamento. Isso significa que essas funções superiores não podem ser dissociadas das atividades práticas. Se pensarmos, por exemplo, no processo de imaginação, este não seria possível sem um contato direto e prático com o mundo. Isso significa que a ação molda a vida mental, não de forma determinista, mas influencia a construção de funções superiores.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano se encontra sob a égide de leis sócio-históricas e não biologizantes. Isso significa que sem a mediação social dos adultos, nenhuma aprendizagem é possível.

É preciso tomar certo cuidado quando falamos de transmissão da cultura, pois podemos incorrer na indisposição mentalista de considerar essa transmissão como sendo de consciências. Luria (1976) critica a postura de Durkheim que tentou reduzir o comportamento humano a mera

transmissão social. Desse modo, a sociologia francesa considerou relevante na constituição dos conteúdos da consciência, o primado da transmissão social.

Ora, a posição histórico-crítica de Vygotsky e Luria não permitem trazer o vocabulário mentalista para a uma perspectiva sócio-histórica. A construção da aprendizagem tem base material e econômica e a transmissão da aprendizagem seguem leis sócio-históricas.

Para Leontiev (1978), um dos aspectos que melhor defende a tese materialista da aprendizagem é a linguagem. De acordo com o autor russo, a linguagem teve sua origem no melhor desempenho do homem para vencer as dificuldades naturais. Ao caçar para sobreviver, o homem percebeu que se fizesse esta atividade de forma conjunta e comunicasse aos seus companheiros suas necessidades no momento, alcançariam o objetivo com mais êxito do que se empreendesse essa atividade de modo isolada.

A linguagem é um signo, pois consegue estar no lugar de uma ideia. Vygotsky (1984) considera que o signo não é uma ação inventada pela criança, nem mesmo pode ser ensinada pelo adulto, mas emerge de funções qualitativas das quais a criança se apropria. Como isso acontece? Vygotsky (1984) compreende que se faz necessário entender a função original da fala.

Inicialmente, um adulto se dirige a uma criança solicitando sua atenção. Dirige a ela algumas palavras e sempre usa de objetos de forma ostensiva. Aos poucos, a criança olhando para o objeto, articula sons semelhantes ao que ela ouviu.

O signo nasce na interação entre a articulação do som e o objeto apresentado. Aos poucos a criança consegue compreender a relação entre o som físico e o objeto físico. Isso não é ensinado, mas apropriado pela própria criança.

Vygotsky (1987), parte do princípio de que a fala é social, pois envolve outros, além dos objetos, contudo, com o passar do tempo ela sofre transformações na sua funcionalidade e estrutura. Ela se internaliza e passa a adquirir sentido para a criança que fala. Esse movimento de internalização só é possível pela produção de camadas superiores.

Contudo, importante lembrar que inicialmente é a ação que mobiliza essa construção interior. Com o passar do tempo, após os sete anos, a criança já realiza o movimento contrário. Ela irá primeiro representar o signo linguístico antes mesmo da ação, pois ele já se apropriou do seu significado e assim vai poder tomar as melhores decisões de ação baseados nele.

Como podemos observar, o processo de internalização a partir dos sistemas simbólicos mediados pelo construto social nos apontam o caminho para pensar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Inicialmente, se faz necessário apresentar a compreensão de Vygotsky acerca da aprendizagem. Para o autor russo, não se pode pensar a aprendizagem dissociada dos ciclos de desenvolvimento.

Com efeito, nos afirma Vygotsky (2001, p. 299), a aprendizagem se encontra “indiscutivelmente na dependência de certos ciclos do desenvolvimento infantil já percorridos”. Isso significa que na aprendizagem não há saltos e não se pode pensar a construção de conhecimentos mais complexos sem antes apreender os conceitos elementares. Um exemplo trazido pelo próprio autor é a aquisição da leitura e escrita, que dependem do desenvolvimento de determinadas áreas cerebrais para que se torne uma realidade.

Contudo, é importante destacar que para Vygotsky falar que a aprendizagem acompanha o desenvolvimento não significa que esses processos coincidentes de modo determinístico.

Em seus experimentos com crianças, o autor apontou que há entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, no tange aos aspectos temporais, uma relação de adiantamento de um para com o outro. Em outras palavras, a aprendizagem na escola está adiantada em relação ao desenvolvimento.

Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 324): “a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; no fundamental a aprendizagem está à frente do desenvolvimento”. Na lógica do desenvolvimento de Vygotsky, isso implica dizer que uma aprendizagem só é significativa se estiver à frente do desenvolvimento, pois é graças a ela que funções superiores são desencadeadas. Para Vygotsky (2001), é isso que diferencia a educação do mero adestramento dos animais.

A educação tem o papel de desenvolver habilidades multilaterais, que vão desde aprender a operar determinada máquina, andar de bicicleta, entre outras atividades que exigem maiores habilidades corporais e cognitivas.

Um dos problemas enfrentados por Vygotsky quando iniciou seus estudos acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo foi de perceber o papel da escola nesse processo. Para o autor, a escola estava preocupada em reafirmar, por meio dos testes aplicados, aquilo que a criança já dominava.

Ora, esse tipo de abordagem tinha um inconveniente metodológico, uma vez que a aprendizagem não se reduz apenas aos aspectos aprendidos, amadurecidos, ele denominou de desenvolvimento real, mas também deve ser entendido numa perspectiva do que se vai desenvolver. Trata-se de pensar de forma prospectiva o processo de aprendizagem, a qual ele denominou de zona de desenvolvimento imediato ou proximal.

A zona de desenvolvimento imediato ou proximal diz respeito às capacidades potenciais da criança, ou seja, aquelas que ainda não foram desenvolvidas, mas que com a mediação social poderão florescer plenamente. Nesse sentido, nos afirma Vygotsky (2001, p. 171): “[...] o meio social circundante o [adolescente] motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento”.

Por essa razão, o professor como mediador social exerce uma influência significativa na vida da criança, pois ele estimula a zona de desenvolvimento proximal e com isso as suas capacidades superiores, o que seria praticamente impossível a ela realizar de modo isolado.

A tese defendida por Vygotsky de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento encontra abrigo justamente nessa compreensão desses momentos em que a criança, apesar de não possuir todo o domínio de determinada habilidade, começa, mesmo assim a desenvolvê-la.

Voltemos ao caso da escrita. Uma criança aprende a escrever mesmo que não domine todo o vocabulário, mas é no processo de “aprender” a escrever que ela escreve, pois é o processo que desencadeia esse tipo de aprendizado. Por essa razão, não faz sentido ensinar a uma criança àquilo do qual ela não é capaz de aprender. Com efeito, nos adverte Vygotsky (2001, p. 337): “Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.

Essas observações levaram Vygotsky a concluir que a criança no processo de aprendizagem passa por diversas fases, sendo que há um desenvolvimento real no qual ela realiza suas atividades com domínio e, portanto, de forma independente, e um desenvolvimento potencial, na qual a criança desempenha tarefas mediadas por agentes sociais, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos.

Entre o desenvolvimento real e potencial há a zona proximal e como dissemos anteriormente, sendo o papel do professor justamente mobilizar aspectos significativos e superiores da criança ao se interpor entre a zona proximal e a própria criança. Podemos dizer que o professor é agente de transformação na medida em que oportuniza à criança sair de sua zona de conforto, dos estados de aprendizagem já cristalizados em direção ao desenvolvimento de novas aprendizagens.

Diferentemente dos animais, o desenvolvimento humano é eivado pela noção de processo, porque está intimamente vinculado ao contexto histórico-cultural, sobretudo nos seus aspectos de tensão, pois “a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”. (Rego, 1999, p. 59).

O contexto histórico-cultural é fundamental para Vygotsky, pois a aprendizagem não acontece de modo independente dele. Para Pereira (2006), o meio social é tão importante que ele impacta não somente o desenvolvimento e a aprendizagem, mas o próprio cérebro, na medida em que este necessita, para seu próprio desenvolvimento, de estar num meio que o autor denomina de desafiador. Desafiador no sentido de promover as potencialidades e processos cognitivos complexos que exigem, por sua vez, uma linguagem aprimorada.

Diferentemente do que o senso comum pensa acerca do meio social, este deve permeado de desafios e de soluções de problemas. Na esteira de Vygotsky (2001), um meio no qual não se estimula a superar desafios e não exige novas abordagens de superação, compromete o próprio desenvolvimento intelectual, inclusive retardando o surgimento de formas superiores.

Não obstante, pensar a influência do meio social sobre o desenvolvimento e aprendizagem, não significa arbitrariedade quanto a própria fase de desenvolvimento em que se encontra a criança. É nesse contexto que Vygotsky valoriza a noção de vivência, a fim de poder estruturar sua relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A vivência se refere ao modo como a criança apreende os acontecimentos do mundo ao seu redor e os incorpora em seus repertórios cognitivo e afetivo.

Contemporaneamente, vivemos num contexto de hegemonia da cultura digital. Isso significa que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento das crianças se modulam a partir desses princípios. Na esteira de Prensky (2021, p. 58), essas crianças têm as seguintes características:

[...] elas pensam e processam informações de uma maneira diferente da que nós, seus antecessores (que crescemos em um mundo bem mais analógico), utilizamos. Essas diferenças vão mais longe e mais fundo do que a maioria dos pais e educadores conseguem perceber, provavelmente afetando a organização dos cérebros das crianças.

Para o Prensky (2021), o fato de as crianças serem consideradas “nativos digitais” implica não somente que elas dominam a tecnologia ou mesmo que não sentem nenhum estranhamento ao fazer uso delas, mas pensam e aprendem como “nativos digitais”, ou seja, elas têm uma expectativa do processo de aprendizagem baseada na rapidez das respostas, na fluidez dos conteúdos e na supervalorização da interatividade, o que corrobora determinadas dificuldades em desenvolver atividades solitárias.

Nesse contexto, as vivências são instanciadas pelas tecnologias digitais que influenciam não somente o cotidiano das crianças como também o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em outras palavras, é a própria consciência das crianças que acaba por ser impactada por esse contexto histórico digital.

No entender de Vygotsky (2001), o meio é capaz de nortear a própria consciência e as fases do desenvolvimento, moldando assim os objetos ideais até sua cristalização. Mas, é importante destacar que não basta simplesmente falar de meio social, é preciso acrescentar o seu aspecto dialético, que incorporam as dimensões sociopolíticas, econômicas e das relações pessoais dos indivíduos concretos.

Tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento possuem aspectos semânticos que advém dessas duas estruturas de realidade. Com efeito, para Pino (1993, p. 21) é preciso reconhecer: “[...] um duplo referencial semântico nos processos de significação: um formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos; outro formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, evocada em cada ato discursivo”.

O meio representa tudo aquilo que pode interferir no modo como a criança se enxerga do mundo, constrói sua consciência e interage com os demais seres. Isso significa que há no mundo objetos dos quais as crianças usam, incluindo computadores, jogos analógicos e digitais, mas também outras pessoas, suas histórias, narrativas, memórias e experiências corporais.

Consideremos atentamente as apreensões de Vygotsky acerca do jogo na esteira da psicologia do desenvolvimento. Em sua obra intitulada *O papel do jogo no desenvolvimento da criança*, Vygotski (1979, p. 141), o jogo pode ser entendido como:

La definición del juego como una actividad placentera para el niño resulta inadecuada por dos razones. Primero, porque existen muchas actividades que proporcionan al pequeño mayores experiencias de placer que el juego, por ejemplo, el succionar un chupete aunque ello no lo sacie. Segundo, porque hay juegos en los que la actividad no es placentera en sí misma, por ejemplo, juegos que únicamente producen placer si el niño encuentra interesante el resultado; éstos suelen predominar al final de la edad preescolar y al principio de la etapa escolar. Los juegos deportivos (no solamente los deportes atléticos, sino también otros juegos en los que uno puede ganar o perder) a menudo van acompañados de disgusto si el resultado es desfavorable para el niño².

Como podemos observar, para Vygotsky (1979) nem sempre o jogo pode ser considerado prazeroso para a criança, uma vez que há outras atividades que podem proporcionar

^{2 2} A definição do jogo como uma atividade prazerosa para a criança é inadequada por duas razões. Primeiro, porque existem muitas atividades que proporcionam à criança experiências de prazer mais intensas do que o jogo, como, por exemplo, o ato de chupar uma chupeta, mesmo que isso não a sacie. Segundo, porque há jogos em que a atividade em si não é prazerosa, mas que apenas produzem prazer se a criança achar o resultado interessante. Este tipo de jogo tende a predominar no final da idade pré-escolar e no início da fase escolar. Os jogos desportivos (não apenas os desportos atléticos, mas também outros jogos em que se pode ganhar ou perder) são frequentemente acompanhados de desagrado, caso o resultado seja desfavorável para a criança. **Tradução nossa.**

mais prazer, como a simples sucção de uma chupeta. Nem mesmo os jogos esportivos, em si, podem ser considerados prazerosos, pois isso depende do engajamento dos participantes e do modo como eles lidam com a possibilidade de ganhar ou perder.

Contudo, é preciso compreender, na esteira do autor russo, que o prazer não é o único definidor do jogo, mas o caráter de desenvolvimento intelectual assume proeminência quando se procura entender a relação entre jogo e desenvolvimento.

Para entender a relação entre jogo e desenvolvimento da aprendizagem, Vigotsky (1979), considera importante analisar três grupos distintos:

O primeiro grupo considera a aprendizagem como sendo um processo externo, que ocorre de modo independente. O segundo grupo concebe a aprendizagem como um desenvolvimento e, portanto, não opera de modo independente, mas deve ter a contribuição do sujeito no processo. Por fim, há aquele grupo que se propõe conciliar as duas correntes anteriores, compreendendo a aprendizagem como um processo híbrido de independência e de dependência, na qual a criança precisa contribuir no desenvolvimento a partir dos estímulos externos oferecidos na construção do conhecimento.

No entender de Vygotsky (1979), o problema com essas abordagens, principalmente em relação ao terceiro grupo, é que elas dicotomizam a aprendizagem e desconsideram os aspectos históricos envolvidos. Em outras palavras, a criança quando chega à escola ela traz consigo uma série de conhecimentos prévios, evidentemente não formais, mas que não contrapõe ao conhecimento que ela irá adquirir formalmente, pelo contrário, será refinado e aprimorado.

A criança que se apresenta ante os olhos do educador não é uma tábula rasa, cuja aprendizagem acontece à margem do seu próprio desenvolvimento, que por sinal é anterior ao próprio ingresso na escola formal.

Considerando as diversas atividades desenvolvidas pelas crianças num momento pré-escola, destaca-se o jogo, como atividade lúdica se faz presente desde os primeiros momentos na vida da criança. Ao jogar, a criança não só desenvolve habilidades cognitivas como também afetivas e de motricidade.

Ao se inserir num contexto formal de aprendizagem, essas habilidades são mobilizadas e aprimoradas. Nesse sentido, não se pode falar que há de um lado a aprendizagem e do outro o desenvolvimento mental ou mesmo a preponderância da escola sobre esse processo.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem nunca deve ser dissociada do grau de desenvolvimento mental da criança. Isso significa que nem tudo pode ser ensinado a qualquer momento para a criança, sob pena de não lograr êxito na aprendizagem. Mas há, no entender

de Vygotsky, uma zona de desenvolvimento potencial, na qual a criança pode aprender se tiver ajuda das outras. Esse tipo de aprendizagem ocorre por meio da imitação e demonstração.

As experiências corporais desenvolvidas no decorrer do jogo irão contribuir para o desenvolvimento mental, na medida em que a criança internaliza, verbaliza e aprende novas formas de interação consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, o jogo tem um papel muito importante no desenvolvimento e na aprendizagem, pois ele cria um mundo simbólico que permite à criança inicialmente vincular-se a si mesma e compreender-se no processo de aprendizagem. Por outro lado, à medida que o jogo evolui e passa a ser um jogo de ação, a criança interage com as demais e cria um universo de aprendizagem colaborativa.

No âmbito das vivências, a experiências corporais proporcionadas pela educação física no contexto escolar. A Educação Física, nos anos iniciais, deve considerar a importância da ludicidade como instrumento capaz de despertar nas crianças a interação social, além dos aspectos cognitivos importantes envolvidos na aprendizagem.

No entender de Freire (1999), a educação física, nos anos iniciais, deve ter seu reconhecimento garantido em face dos demais componentes curriculares, uma vez que por meio dos jogos esportivos, danças e demais brincadeiras, a criança aprende valores de empatia, solidariedade e alteridade.

Para além do inegável benefício à saúde proporcionado pela prática da atividade física, há um processo rico e extraordinário de descoberta do outro, sua liberdade, limites e formas de aprender a lidar com as derrotas e valorizar as conquistas, elementos imprescindíveis para uma convivência social saudável.

No ato de brincar, a criança percebe o mundo e se expande nele, experimentando uma multiplicidade de sensações e apreensões. A brincadeira constitui um tipo de linguagem no qual o corpo paulatinamente vai se alfabetizando, tornando a própria experiência corporal propedêutica para o desenvolvimento de atividades cognitivas importantes no processo de aprendizagem. (Ayoub, 2001).

Há também o repertório da memória cognitiva e afetiva que é construída a partir do imaginário popular e as lutas políticas que atingem a todos, incluindo as próprias crianças. O que estamos tentando afirmar é que as vivências, importantes para Vygotsky, e evidentemente para a nossa presente pesquisa, implica em dimensões que são físicas e simbólicas, e que estão em constante processo dialético.

A perspectiva dialética assumida por Vygotsky desfaz o ideário homogêneo do desenvolvimento e nos aponta a relação entre desenvolvimento e aprendizagem como sendo sempre dialógico e dinâmico. Na esteira de Bakhtin (2006) a linguagem como produto do

desenvolvimento de faculdades superiores do homem, representa o que é de mais interativo e dialógico das relações sociais.

No contexto das atividades superiores do homem, destaca-se na contemporaneidade os jogos digitais como produto tecnológico-cultural do progresso científico.

Anteriormente destacamos as diferenças entre o jogo analógico e o jogo digital, percebemos que há um elemento comum entre ambos: um conjunto de regras que devem ser obedecidas sob pena do jogo simplesmente não poder ocorrer. Contudo, há diferenças significativas entre o jogo analógico e o digital. A primeira delas diz respeito à interatividade que o digital promove, tendo em vista a sua construção visual.

Por construção visual nos referimos, na esteira de Jull (2003), os meios pelos quais os jogos digitais são apresentados. Os jogos digitais usam de PCs, videogames, celulares, consoles para se tornarem representações gráficas possíveis de interação com os jogadores. Essa interação acontece num nível representacional, ou seja, abstrato. Se considerarmos o jogo de damas num formato analógico (físico) e o digital, perceberemos que as regras são as mesmas, contudo, a forma de representá-las muda. Não temos as peças físicas para serem movidas, ao passo que no digital os elementos gráficos interativos conduzem todo o processo do jogo.

Para Jull (2003), embora as regras no analógico e no digital sejam as mesmas, há o elemento da inalterabilidade que é contundente no digital. Em outras palavras, por serem as regras instanciadas por meio de programação computacional, suas alterações se tornam inviáveis, uma vez que seria necessário alterar toda a programação. Enquanto no analógico, bastaria um acordo entre os jogadores para se alterar determinada regra no mesmo instante do jogo.

A rigidez em relação às regras torna-se assim uma característica marcante dos jogos digitais, ao passo que os jogos analógicos abrem espaço para a flexibilidade. Um bom exemplo para melhor compreendermos essa rigidez imposta na modalidade digital é a punição quando se desrespeita determinada regra. No caso do jogo físico, pode-se convencionar que determinada punição não será aplicada, o que seria impossível no formato digital, uma vez que tais punições estão predeterminadas no algoritmo do jogo.

Sendo assim, podemos nos perguntar: qual a vantagem de usar os jogos digitais no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais na aprendizagem se há toda essa rigidez das regras?

De acordo com Crawford (2003), os jogos digitais possuem quatro características que tornam mais atrativos para o processo ensino-aprendizagem em relação aos jogos analógicos:

A primeira diz respeito à representação. Diferentemente dos jogos analógicos, os digitais são construídos num contexto computacional complexo de ferramentas como áudio, vídeo, movimentação, cores vibrantes, que permite uma maior imersão do jogador, fazendo com que ele adentre no cenário representado graficamente.

Uma outra característica é a interação. Como dissemos anteriormente, o fato do jogador se engajar muito mais no digital em detrimento do analógico, sua interação é mais exitosa, principalmente quando se trata de jogos online, cuja interação é instantânea. O cumprimento das regras é visto com mais atenção e parcimônia, tendo em vista que o jogador não quer ser eliminado da partida.

Um terceiro elemento que compõe o universo do jogo digital é o conflito. Por conflito, entende-se não uma situação de desconforto capaz de desestimular o jogador, mas justamente mecanismos de resposta aos estímulos desafiadores impostos pelo jogo. É o modo inteligente como o jogador se expressa ante cada desafio da jogada, a fim de atingir seus objetivos.

Por fim, temos o elemento da segurança que permeia todo jogo. De acordo com Crawford (2003), dependendo do jogo digital, o jogador pode ter experiências e sensações perigosas, sem, contudo, correr o risco de se machucar ou mesmo de sofrer danos psicológicos, uma vez que ele tem consciência de que se trata de um espaço representacional.

Considerando todos esses aspectos que compõe o jogo digital, se faz necessário, à luz de Vygotsky, pensar em que medida os jogos contribuem para o aprimoramento de funções cognitivas superiores nas crianças no processo de aprendizagem.

Como vimos anteriormente, para Vygotsky, as múltiplas formas de aprendizagens acontecem a partir de três atores: o aluno que aprende, o professor que ensina e a relação entre quem ensina e aprende. Tudo isso é permeado por um construto social altamente interativo e participativo.

Por essa razão, Vygotsky postulou a existência de uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança, em cada fase do seu desenvolvimento cognitivo, expressa um desenvolvimento real e um desenvolvimento potencial.

O desenvolvimento real faz com que a criança elabore uma compreensão da realidade de forma autônoma, pois já dominou aquele conhecimento, ao passo que o desenvolvimento potencial necessita ainda de pessoas externas para realizar tarefas, pois ainda não dominou aquele determinado conhecimento. Entre a zona de desenvolvimento real e potencial, há, no entender de Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal. Isso significa que o processo de aprendizagem acontece num meio cultural e tem o condão de despertar diversos sentidos internos superiores.

Sendo assim, podemos considerar em que medida o jogo digital pode contribuir, na esteira de Vygotsky, para despertar essas faculdades superiores.

Para além do caráter lúdico que inegavelmente os jogos digitais despertam, o desenvolvimento de estratégias lógico-dedutiva, de maior atenção e memória são despertadas pelos jogos digitais. Essas funções superiores permitem aos estudantes resolverem problemas traçando estratégias mais exitosas.

Graças ao caráter interativo, ficcional e representacional do real que marcam os jogos digitais, os estudantes conseguem realizar um movimento de reversão da realidade sem que isso possa lhes causar algum dano real. Isso implica dizer que habilidades superiores como a de resolução de conflitos são desenvolvidas, permitindo assim tomada de decisões que correspondam ao contexto vivenciado.

De acordo com Gee (2009), os jogos digitais têm o potencial de criar situações altamente significativas no contexto da aprendizagem ressaltando aqui os aspectos matemáticos e de interpretação de texto.

Quanto aos aspectos socioemocionais, é importante ressaltar que o ato de aprender não pode acontecer à margem do prazer. Infelizmente, em muitos contextos escolares os afetos são renegados a um segundo plano, ou até mesmo suprimidos no processo de aprendizagem sob o argumento do primado da racionalidade. No entanto, nos afirma Fernandez (2001), aprender também depende de um encontro com o prazer. A que tipo de prazer se refere Fernandez? O prazer que envolve a vontade, o desejo, a gosto por aprender alguma coisa, ao mesmo tempo, o prazer de estar naquele espaço de relações.

Comumente ouvimos por parte dos educadores a seguinte queixa: fazemos tudo que está a nossa disposição, mas percebemos que os alunos perderam o ânimo e a vontade de aprender. Narrativas desta natureza revelam o quanto as habilidades socioemocionais foram desconsideradas no processo de aprendizagem e como deletérios são seus resultados.

Rego (1999), ao interpretar Vygotsky, considera que o uso de jogos em sala de aula para fins pedagógicos, não contribuem apenas com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas resgatam, por meio do lúdico, aspectos afetivos significativos. Apesar do jogo contribuir para que a zona de desenvolvimento proximal, é importante que seu uso seja feito de forma assertiva, com objetivos claros e distintos, sem se tornar um apêndice do processo de aprendizagem.

No entender de Weiss (2000), os aspectos emocionais que ligam a construção dos afetivos estariam em íntima relação com a construção do conhecimento, na medida em que nos remete aos aspectos inconscientes de aprender. Isso significa que cada criança tem um ritmo

próprio de aprendizagem que deve ser respeitado, não apenas do ponto de vista formal, mas afetivo.

O educador deve olhar com ternura para cada aluno e compreender seus fracassos como possibilidades de desenvolvimento. Ao se sentir acolhido, a criança não se sente sozinha em suas dificuldades, além de despertar prazer por superar suas limitações. Isso implica, por parte do educador, uma mudança de paradigma no que tange ao seu aluno. Não se trata de ser apenas um número no sistema de ensino, mas uma pessoa, um sujeito em processo de formação e constituição biopsicossocial.

Dadas as características das quais salientamos anteriormente acerca dos jogos digitais, percebemos que esses nos permitem, além de desenvolver aspectos cognitivos, conhecer a criança em sua dimensão afetivo-emocional e promover habilidades socioemocionais.

O lúdico interativo que marca de sobremaneira o jogo digital permite com que seja possível explorar dimensões cognitivas que são acompanhadas por afetos. Por exemplo, o desejo, a vontade de estar com seu corpo naquele espaço partilhando com outros corpos de uma experiência prazerosa.

Ao inserir um estudante no jogo de damas digital, como é o escopo desta pesquisa, percebemos que há em primeiro lugar uma atratividade e um prazer por jogar. Esse primeiro aspecto é importante de ser ressaltado, pois em comparação com outras atividades analógicas, a mesma intensidade de participação pode não ser observada.

Um segundo aspecto no que concerne ao jogo de damas digital é o modo como os aspectos de frustração são desenvolvidos no interior da vida mental de cada criança. É interessante notar que quando falamos de frustração, temos a tendência de apenas conceituá-la como um sentimento ruim no qual nossa expectativa não foi alcançada e, portanto, gera um desconforto. Contudo, para além da conceituação deste evento mental, há as vivências das crianças que falam muito mais alto. Em outras palavras, perder uma partida ou mesmo o jogo faz com que a criança repense como se sente perante aquela situação e como lidar com esses sentimentos, sem, com que isso ofusque suas possibilidades e estratégias para jogos futuros.

A frustração não é apenas um fenômeno mental individual, mas se espalha nas relações com os demais colegas que participam do jogo. As reações de choro, tristeza, decepção, angústia, despertam diversos sentimentos nas crianças, que vão desde a empatia, o acolhimento, a compreensão do que o outro sente naquela situação, como a indiferença ou mesmo o voltar-se para si, principalmente se este foi o ganhador.

Ao se utilizar o jogo de damas digital na sala de aula acompanhado de uma estratégia pedagógica reflexiva, os estudantes são inseridos num momento em que as habilidades

socioemocionais possam ser desenvolvidas como forma tanto de autoconhecimento como de uma melhor coesão social.

Isso torna a aprendizagem significativa, pois não se reduz a aprender aritmética, trigonometria, interpretação de texto ou análise sintática, mas antes de tudo de aprender a viver consigo mesmo e a compartilhar um mundo em comum com os demais que nele habitam.

O tão almejado sucesso e a superação das defasagens na aprendizagem dependem da implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias digitais no currículo de Educação Física.

Muitas vezes se torna tentador por parte do educador pensar que as dificuldades que envolvem a aprendizagem se encontram circunscritas à esfera da apreensão do aluno, sem considerar a defasagem no próprio currículo.

A ausência de interesse do aluno, a indisciplina ou mesmo a própria dificuldade em aprender constitui um fenômeno complexo, em que diversos fatores se convergem. No âmbito da Educação Física, por muito tempo se focou no desempenho e nas habilidades corporais, desconsiderando os aspectos emocionais e afetivos para o engajamento do aluno.

Quando se pensa a inserção do jogo na Educação Física, o elemento do afeto e das emoções se tornam pungentes, pois possibilitam um ambiente no qual a criança aprende a reconhecer a si mesmo, suas fraquezas, limites e alcances, da mesma forma que percebe o outro. O lúdico se encontra muito além da simples ação de brincar, mas é o instrumento de vazão dos desejos, sentimentos e emoções que despertam na criança outras estratégias necessárias à aprendizagem significativa.

Para Ronca e Terzi (1995), o que está em questão no uso de jogos na Educação Física é o seu forte potencial de assimilação de novos conhecimentos, que passa pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de simbolização do mundo interior. Ao jogar, a criança cria um espaço de intersecção entre o imaginário e o real e é justamente nesse espaço que ela interpreta o mundo ao seu redor.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores diz respeito ao não engajamento da criança no processo de aprendizagem. Por que em determinadas situações a criança se recusa a aprender? A motivação é o ponto de partida para a aprendizagem, sem a qual ninguém desperta desejo em aprender.

Como podemos perceber, por mais importante que seja um conteúdo de matemática ou português, se não tiver uma mobilização no plano afetivo, no desejo, o processo de aprendizagem fica comprometido. A apropriação do conhecimento não é um movimento

meramente cognitivo ou metacognitivo, mas implica numa volição afetiva em direção à construção autêntico, que realmente faça sentido.

Por essa razão, todo conhecimento é uma construção de mão dupla que sai do educador que também encontra suas razões de participar do processo e vai do aluno que está disposto a aprender e vice-versa. O ambiente nesse processo é fundamental, pois não é possível pensar um conhecimento autêntico sem um espaço harmonioso em que as narrativas dos agentes envolvidos são valorizadas.

O prazer de aprender não é uma característica inata, sendo necessária sua emergência a partir da interação social. Os aspectos corporais, cognitivos e afetivos estão implicados nesta construção. Dominar um determinado conteúdo não significa que ele assumiu uma significância para a formação da criança, se ele não for balizado por aspectos afetivos e emocionais.

Por essa razão, a aprendizagem depende da interação de corpos, de desejos e de capacidades cognitivas. O uso do jogo, nesse sentido, representa um elemento importante nesse processo, pois ele cria um espaço em que responsabilidade, liberdade, respeito às diferenças, inclusão se convergem numa direção sustentável da aprendizagem.

As chances de construção da motivação na presença desses elementos aumentam consideravelmente e permitem para que se construa o sucesso escolar. A interação entre as crianças, o ambiente em que vivem, e o objeto de conhecimento são tecidas no jogo como experiências extraordinárias de aprendizagem.

2.3 Aproximações entre cultura corporal de movimento e jogo de Damas Digital

No Brasil, o contexto educacional no final da década de 90 no século passado foi de grande efervescência. Ventilado pelo forte espírito da redemocratização, as reformas educacionais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 começaram a ser implementadas. Os dispositivos legais balizaram as mudanças curriculares no Brasil bem como as políticas públicas voltadas à educação. A grande questão era tornar a educação um direito de todos e um dever da família e do Estado.

Nesse sentido, a LDB se constitui documento que baliza as políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal de ensino, oferecendo diretrizes gerais para que o sistema educacional se desenvolva à luz da democracia e dos ideais republicanos.

Uma educação comprometida com o aprimoramento da democracia depende de currículos e projetos pedagógicos participativos. Em outras palavras, esses currículos devem expressar as necessidades e desafios de cada comunidade escolar, expressa por meio da sua

diversidade cultural e social. Neste contexto histórico, a LDB e os PCNs constituíram documentos norteadores das políticas públicas quanto da construção dos projetos pedagógicos.

Contudo, é importante ressaltar que a construção tanto do currículo quanto dos projetos pedagógicos não constitui uma tarefa fácil, tendo em vista a diversidade regional e as dificuldades dessas comunidades de se adaptarem a política educacional nacional. Apesar de serem pensadas como diretrizes gerais, os documentos, na prática, representam um ordenamento de como deve se constituir a educação nacional.

Com o passar do tempo, tanto Municípios como os Estados desenvolveram suas propostas curriculares, tentando atender ao máximo às diretrizes nacionais. Nos recorda Sampaio (2010), essas propostas curriculares desenvolvidas nas esferas municipais e estaduais de ensino emergem a partir de reflexões, a partir de referenciais teóricos definidos e princípios metodológicos que possam atender às necessidades locais. Em um país de contornos continentais, não se pode pensar em dispositivos legais que tornem o processo ensino-aprendizagem homogêneo e unidimensional.

Ao pensar numa proposta curricular que atenda aos interesses regionais deve-se pensar que tanto as concepções teóricas-pedagógicas, quanto a eleição dos conteúdos, estratégias metodológicas e recursos didáticos e propostas de avaliação devem ser pensados de forma orgânica e integrativa.

Na prática, deve-se compor toda a matriz curricular de forma sistêmica e integrativa, onde os componentes curriculares dialoguem uns com os outros e desfaça o paradigma isolacionista do conteúdo como matéria a ser ensinada. Isso significa que o professor deve pensar para além do conteúdo que ele ministra e, em diálogo com os demais educadores, construir uma aprendizagem significativa.

Considerando que a finalidade da educação, prevista no Art. 2º da LDB, consiste no “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, os currículos e projetos pedagógicos devem expressar esses anseios, a saber, tornar o aluno autônomo para o exercício da cidadania e inseri-lo com qualidade no mundo do trabalho.

Como podemos observar, a construção da cidadania antecede à qualificação para o trabalho, pois de fato, não se resolve o problema da qualificação para o trabalho apenas com investimento técnico, se esquecendo que aquele trabalhador deve antes de tudo ser um cidadão autônomo, crítico, participativo da sociedade. Por essa razão, os currículos devem se forçar na construção da cidadania que não se reduz meramente a pertença geográfica, mas como exigência de direitos.

Pensar a educação sob um viés meramente técnico é reduzi-la a um modelo elitista que não coaduna com os princípios democráticos e republicanos da Carta Cidadã de 1988. No entanto, sabemos que a educação brasileira tem sido fortemente marcada por inúmeras desigualdades sociais e por forte apelo à seletividade. Há um descompasso entre o que a escola oferece e as expectativas das crianças e adolescentes, aprofundado ainda mais o fosso entre o mundo da escola e o mundo da vida.

A questão que emerge a partir dessas reflexões pode ser formulada da seguinte forma: quais as contribuições que a Educação Física pode oferecer para a construção da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho?

Com o advento da LDB (Lei nº 9394/96), a Educação Física se torna um componente curricular obrigatório e é recepcionada na proposta pedagógica da escola não como uma atividade extracurricular, mas integrada à matriz curricular na formação da criança e do adolescente.

O objeto central da Educação Física é a cultura corporal, mediada por instrumentos como os jogos, a dança, as diferentes modalidades de esportes, as lutas e as ginásticas. Como forma instrumentalizada de atender às necessidades do capitalismo, a cultura corporal foi entendida sob a égide da produtividade, de modo que o esporte se tornou o modelo hegemônico da cultura corporal. (Decian, et. Al, 2015).

Numa proposta contra-hegemônica, a Educação Física deve reposicionar o conceito de cultura corporal considerando os aspectos transformadores das práticas corporais e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

Reposicionar o conceito de cultura corporal na Educação Física significa resgatar a importância do jogo na vida da criança e seu impacto na aprendizagem. A criança sabe desde muito pequena a importância que o jogo tem em sua vida. Ao jogar, a criança aprende sobre si mesma, conhece os alcances e limites do seu corpo como também o mundo ao seu redor.

Desse modo, podemos afirmar que o jogo constitui um recurso pedagógico importante, pois une o interesse lúdico da criança com a necessidade de ampliar seus horizontes na produção do conhecimento, além de promover a socialização. No entender de Coria-Sabini, (1986, p. 3):

O jogo é um ótimo recurso pedagógico, pois proporciona a relação entre parceiros e grupos o que é um fator de avanços cognitivos, pois durante os jogos a criança estabelece decisões, conflita-se com adversários e reexamina seus conceitos, pois a aprendizagem em sua forma mais simples se é estabelecida de uma conexão entre estímulo e uma resposta

Como ressalta Kishimoto (1990), o jogo contribui para o desenvolvimento motor da criança, como também aspectos cognitivos importantes para a aprendizagem, uma vez que não podemos dicotomizar o desenvolvimento da criança.

Do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica sob a perspectiva de Vygotsky (1994), compreende ser o jogo um instrumento que permite a criança reproduza o real de forma lúdica e com isso estabeleça as interações sociais necessárias para seu desenvolvimento integral na sociedade.

Por essa razão, Vygotsky (1994), ressalta a importância dos jogos no contexto da formação escolar, pois são eles que contribuirão para que as crianças aprendam que na dimensão social as regras são fundamentais para a boa convivência social.

Nesse sentido, o jogo promovido pela Educação Física no interior da escola assume conotação diferente do simples jogar em casa ou mesmo na rua com os colegas. O jogar na escola tem uma intencionalidade pedagógica com objetivos que visam a mobilização de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais imprescindíveis à aprendizagem. Isso não significa que o jogo realizado na rua não tenha valor ou mesmo não agregue no processo de aprendizagem. Não se trata de considerá-lo irrelevante. O que estamos considerando é a sistematização do jogo na Educação Física como instrumento eficaz no desenvolvimento integral da criança, justamente porque é mediado por uma proposta pedagógica que é inclusive compartilhada por parâmetros nacionais que instanciam a educação básica brasileira.

Como dissemos anteriormente, a cultura corporal deve ser a agenda por excelência da Educação Física em detrimento de aspectos reducionistas de desempenho físico ou competitividade.

A experiência do movimento como cultura significa que a criança compreende o seu corpo e os demais corpos dos quais ela interage por ocasião dos jogos, dos esportes, da dança, das lutas. Além disso, a criança desenvolve o respeito mútuo, a necessidade de obedecer às regras estabelecidas, formas não violentas de resolver os impasses gerados no processo do jogo e a importância do trabalho em equipe.

A cultura corporal de movimento amálgama aspectos corporais, cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, a Educação Física dialoga com os demais componentes que também se debruçam sobre esses aspectos, sobretudo no que tange à formação para a cidadania.

A formação para a cidadania não é uma agenda apenas das ciências humanas, sociais e aplicadas, mas perpassa todo o currículo, incluindo a própria Educação Física, na medida em que permite desenvolver valores imprescindíveis à boa convivência social.

Consideremos o valor da honestidade e da mútua colaboração. No jogo, a presença da trapaça e da jogada individual acaba por comprometer toda uma equipe. Do mesmo modo, na vida social, se o indivíduo agir de forma desonesta ou mesmo pensar que suas ações não repercutem no coletivo, implica colocar em risco a sociedade na qual ele se encontra inserido.

A Educação Física, nesse contexto, se torna fomentadora de valores sociais inestimáveis, como nos assevera Brun (2006), como companheirismo, trabalho em equipe em vista do bem comum, respeito às regras estabelecidas.

A sistematizar o jogo, a Educação Física o torna uma prática pedagógica exitosa, pois não se trata apenas de jogar por si só, mas de pensar o impacto que o jogo proporciona na vida de cada estudante.

Assim, ao final de cada jogo o professor deve oportunizar um espaço de diálogo entre os alunos, de modo que tragam à luz suas apreensões, como se sentiram no decorrer do jogo, os aspectos positivos e negativos que evidenciaram e como poderiam melhorar naquela atividade. Isso é bem diferente do simples jogar com os colegas na rua da sua casa.

Um outro aspecto importante no contexto da sistematização do jogo na Educação Física é contribuir para que o papel da escola se realize de forma exitosa. A escola é por excelência a instituição que contribui para a transformação social. Ela não é simplesmente aquela que forma alunos para o mercado de trabalho, mas se propõe a fazer com que esses estudantes pensem o mundo de forma crítica e autônoma.

De acordo com a LDB, (Lei Diretrizes e Base Da Educação Nacional), a escola tem o dever e o compromisso de educar os alunos a partir de princípios democráticos, ou seja, possibilitar a emergência de um ambiente no qual as crianças percebam a necessidade do respeito mútuo, a valorização de ideias divergentes, o respeito e a valorização das diferenças, o desenvolvimento de um senso de justiça, a solidariedade e a fraternidade, necessárias para a construção de uma sociedade decente.

Com o advento da BNCC, a Educação Física compreende as práticas corporais como um fenômeno cultural pluridimensional, permitindo com que os alunos tenham uma percepção alargada da realidade, a partir da multiplicidade de seus movimentos. Por essa razão, o conceito de cultura corporal assume no interior deste documento uma compreensão do movimento mais ampliada, pois permite com que o indivíduo conheça as múltiplas expressões corporais como sendo culturais e diversificadas.

Esse vasto repertório de experiências corporais oferecidas pela Educação Física enriquece as diversas dimensões humanas, sejam elas corporais, estéticas, lúdicas e agonistas, não reduzindo os indivíduos aos seus aspectos racionais e cognitivos.

No âmbito do cotidiano da vida, o conceito de cultura corporal defendida na BNCC aponta para a construção de um sujeito mais participativo e autônomo que se interesse pelas práticas corporais como forma de socialização, de qualidade e manutenção da saúde, mas também como lazer e entretenimento.

Todo esse movimento balizado pelos documentos norteadores atestam acerca do percurso histórico de progressão da Educação Física e seu caráter de transformação. A cada momento de sua inserção na escola, ela foi se abrindo às necessidades sociais e sua influência na formação dos estudantes transpôs os muros da escola, no sentido de trazer para o centro de sua agenda a cultura corporal.

Nesse sentido, o professor assume um papel proeminente, pois ele não é simplesmente um dispensador de conteúdos teóricos e práticos, ou mesmo um agente que desenvolve ações de promoção, prevenção ou mesmo restabelecimento da saúde, o que não significa que esses aspectos não sejam importantes para a construção social, contudo, seu papel vai muito além, na medida em que conduz às crianças a essa experiência corporal.

De acordo com Matos (2013), ao conduzir as crianças à vivência da cultura corporal, o professor também possibilita a mobilização de aspectos socioemocionais e socioafetivos imprescindíveis a uma aprendizagem significativa. É graças a esse modelo intencional de aprendizagem que a criança compreende a realidade, desde que o prazer não prescinda da aprendizagem.

Após apresentarmos a cultura corporal como proeminente à Educação Física, somos impelidos a pensar quais contribuições teria o jogo digital para a agenda de debates no interior da Educação Física.

Atualmente, os jogos digitais fazem parte do cotidiano da vida dos alunos e contribui consideravelmente para a expansão da cultura lúdica. A Educação Física deve ser compreendida, como assevera a Base Nacional Comum Curricular, o componente curricular em que se procura oportunizar experiências corporais, estéticas, emotivas e lúdicas. Mas em que medida o lúdico como estar relacionado ao uso das tecnologias digitais?

No entender de Gee (2009), os tempos atuais são desafiadores, na medida em que nos mobiliza a usar metodologias de aprendizagem similares aos games. A rapidez, a interação, a estratégia que os jogos digitais oferecem são formas exitosas de pensar a aprendizagem. Contudo, essa forma de pensar a contribuição dos jogos digitais na educação física é algo muito novo e sua compreensão exige uma redefinição do próprio papel da Educação Física no interior da escola.

O primeiro passo seria revisitar a Educação Física como componente histórico-cultural, isto é, como instrumento cultural historicamente determinado pelas condições objetivas que o interpele. Em outras palavras, todas as mudanças que ocorreram na Educação Física até chegar a uma compreensão da disciplina como cultura corporal, perpassa as mudanças numa conjuntura maior.

Ideologicamente falando, o currículo reproduz os interesses da sociedade capitalista e, desse modo, está à serviço e interesse da classe dominante. Por essa razão, é preciso pensar em que medida os jogos digitais no contexto da Educação Física podem contribuir para a produção de uma consciência contra-hegemônica, autônoma em crítica.

O contexto contemporâneo é fortemente marcado pelo encurtamento do espaço público e a dissolução das fronteiras, graças a expansão das tecnologias digitais. Basta pensar que hoje podemos organizar um evento acadêmico em que pessoas de várias nacionalidades podem participar por meio da instanciação dos recursos digitais de comunicação. Isso implica numa mudança paradigmática da própria noção de currículo, na medida em que este deve contemplar conhecimentos tecnológicos prévios. A criança ou o adolescente que chega à escola, traz consigo um repertório de conhecimento tecnológico que faz com que pense e se comporte de forma interativa.

No entender de Lévy (1999a), os jovens atualmente estão imersos em redes sociais, cujos relacionamentos são pautados pela lógica digital da fluidez e volubilidade. A escola não pode manter-se alheia a esta realidade, ao mesmo tempo que não pode renunciar à tecnologia. Nesse sentido, o que se pretende é pensar um novo currículo que possa abarcar as novas tecnologias como aliadas do processo ensino-aprendizagem, sistematizando o jogo digital como elemento de reconfiguração de práticas pedagógicas inovadoras.

Filosoficamente falando, o uso de jogos digitais na Educação Física cria aquilo ao qual Foucault (1999) denominou de heterotopia, a saber, um espaço físico ou mental que operam de forma diferente dos espaços estabelecidos. Com efeito, nos afirma Foucault (1999, p. 415): “Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias”.

Ao implementar o jogo digital na Educação Física, o aluno transcende a própria realidade do movimento corporal e adentra naquilo que Huizinga compreende (2019), como num círculo mágico, ou seja, numa heterotopia em que se é possível compor infinitas possibilidades de estratégia de atuação nesse ambiente, inclusive compor formas diversificadas de aprendizagem.

Ao balizar o currículo da Educação Física com o jogo digital, o professor encontra formas diversificadas de organizar o engajamento, a interação, as habilidades cognitivas, corporais e socioemocionais, uma vez que se abre um reino de possibilidades e inventividades.

O que está subjacente aos jogos digitais é sua imensa capacidade de simular ações genuinamente humanas, como por exemplo, as estratégias cognitivas. Para fins dessa pesquisa, nos próximos capítulos iremos analisar os impactos que o jogo digital de damas trouxe às estratégias cognitivas e metacognitivas dos participantes da pesquisa, além de perceber que mesmo no campo das habilidades corporais esse desenvolvimento se mostrou satisfatório.

Além disso, os relatos de experiência após as intervenções apontam para um desenvolvimento considerável das habilidades socioemocionais dos alunos, o que nos permite compreender que o jogo digital com intencionalidade pedagógica não é objeto de alienação, pelo contrário, permite à criança entender os princípios fundamentais da convivência social e o modo como ela mesma apreende e lida com suas emoções.

Do ponto de vista metodológico, os relatos de experiência expressam de forma escrita as vivências dos participantes nas intervenções. Para Brenton; Alves (20021), a experiência é vivida antecipadamente à própria captação do pensamento. Em outras palavras, primeiramente se sente e somente depois o pensamento sistematiza essas apreensões.

O elemento afetivo impacta os corpos antes mesmo do elemento racional despontar, fazendo com que o conhecimento se torne desejável. Talvez seja essa a compreensão de Aristóteles quando afirmou ser a filosofia originária da admiração, do espanto dos homens perante aquilo que estão observando.

Para Kastrup (2008), a aprendizagem se constrói nessa relação que antecede a sistematização racional. A condição para que o outro me ensine suas experiências é que eu as tenha vivido em mim mesmo.

Ao sistematizar o jogo de damas digital na Educação Física, estamos oferecendo, para além dos grandes temas propostos para este componente, a saber, os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas, mais uma oportunidade de vivência da cultura corporal.

Nesse sentido, se faz necessário repensar a formação dos profissionais e rever os currículos ofertados nos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física, a fim de que os futuros profissionais saibam incorporar em suas práticas, processos inovadores que correspondam à realidade das crianças e adolescentes atualmente.

Nesse contexto, destacam-se alguns desafios. O primeiro dele diz respeito à necessidade de superar a mentalidade de que os jogos digitais se apresentam apenas como entretenimento e não como ferramentas para o desenvolvimento e aprimoramento da aprendizagem.

Um outro desafio diz respeito à escolha de determinado jogo digital no contexto da aula. É preciso relacionar seu conteúdo com as habilidades que se pretende desenvolver. Para isso, o professor precisa estudar o jogo, conhecê-lo e traçar objetivos e estratégias bem definidas, a fim de que esse instrumento contribua para a aprendizagem.

Por fim, é preciso que na formação dos professores se desenvolva uma cultura digital capaz de oferecer subsídios inovadores às práticas pedagógicas. Como nos afirmara Prensky (2021), a classe dos migrantes digitais são aquelas pessoas que estão fazendo a transição do uso analógico para o digital dos instrumentos pedagógicos. É natural que nesse momento surjam dificuldades de adaptação no uso de ferramentas tecnológicas, contudo, tais desafios se apresentam como pertinentes ao processo de aquisição desses novos saberes.

De acordo com Pierre Levy (1999b), o êxito na aprendizagem depende de um certo grau de familiaridade com os conhecimentos previamente adquiridos. Isso implica que na relação entre professor-aluno e ensino-aprendizagem, os denominados nativos digitais, na perspectiva de Prensky (2021), ensinem aos migrantes digitais o uso das tecnologias, de modo a poder inseri-los no contexto de aprendizagem.

De acordo com Pasch et al. (2009), o que tornam as tecnologias digitais, incluindo os jogos digitais, atrativos aos alunos é justamente os elementos de interatividade, da fluidez, e ludicidade que fazem com que o enredo do jogo transcorra numa conexão de virtualidade onde reina a fantasia e a imaginação.

O cumprimento das metas, no interior do jogo, se torna prazeroso e, assim, o professor pode transpor esse universo para as responsabilidades do cotidiano que também exigem o cumprimento de regras e metas.

A sistematização do jogo digital na Educação Física representa um momento em que se destaca o valor do ambiente virtual como instrumento de aprendizagem. Para além das habilidades cognitivas, metacognitivas, corporais, as socioemocionais se destacam, na medida em que colocam os alunos num universo de sociabilidade no qual o autodomínio se torna o elemento balizador das emoções e sentimentos.

O autodomínio é fundamental para o gerenciamento das emoções e sentimentos que possam comprometer não somente o jogador isoladamente, mas também sua equipe. Do mesmo modo, em muitas situações da vida, decisões inadequadas, mesmo que tomadas de forma isolada, tem o poder de repercutir no todo da sociedade.

No próximo capítulo iremos apresentar o referencial metodológico qualiquantitativo da presente pesquisa. A escolha por tal metodologia se justifica pelo seu caráter de complementariedade. Na esteira de Minayo e Sanches (1993), a pesquisa qualitativa e

quantitativa não são contraditórias ou mesmo se constituem um continuum, mas garantem uma abordagem mais abrangente, a depender do objeto, o que permite ter em relação ao objeto de estudo uma visão ecológica e concreta.

Ao considerar o objeto de nossa pesquisa, a saber, as implicações do jogo de damas digital para a aprendizagem significativa dos alunos, contamos com uma abordagem quantitativa, na medida em que se pode mensurar, pelo instrumento de avaliação escolhido (EAVAP), o desempenho e o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos antes e depois da exposição as intervenções dos jogos digitais. Por um outro lado, há aspectos qualitativos que serão contemplados por meio do instrumento de avaliação de Relato de Experiência.

Aos participantes da pesquisa foram oferecidos, além das intervenções do jogo de damas digital, atividades corporais diversificadas, que ao mesmo tempo intensificavam as estratégias cognitivas e metacognitivas, num contexto corporal.

Ao reunir os dados provenientes da aplicação do questionário do EAVAP, e o relato de experiência das atividades corporais e da própria experiência subjetiva na participação do jogo, a nossa pesquisa assume um caráter mais ecológico, na medida em que não reduz a experiência a dados estatísticos, mas avança nas vivências corporais e na mobilização das habilidades socioemocionais.

Por essa razão, ancorados em Gatti (2002), consideramos que a nossa pesquisa exitosa, uma vez que não opõe quantidade e qualidade, pelo contrário, faz com que os dados quantitativos traduzam o significado das vivências dos participantes que se revelam em seus próprios relatos.

O Relato de Experiência assume uma importância no contexto de pesquisas voltadas à educação, pois é uma abordagem metodológica que permite, por meio da valorização das narrativas, elucidar um determinado fenômeno. Não se trata de ouvir apenas histórias e transcrevê-las, mas de tornar esse momento narrativo um conhecimento de forma científica.

De acordo com Grollmus; Tarrés (2015), o pesquisador deve se atentar para o fato de que ao produzir uma pesquisa usando este tipo de abordagem metodológica, a transcrição deve sempre vir em primeira pessoa, pois assim garante a emergência da subjetividade e detalhamento das experiências vividas.

Por se tratar de uma abordagem metodológica e, portanto, assume um caráter científico, o Relato de Experiência se delineia a partir de uma construção sistemática. Para fins da nossa pesquisa, o Relato de Experiência considera os seguintes aspectos:

Em primeiro lugar, contemplamos uma descrição detalhada do contexto socioambiental, espaço físico e temporais que a pesquisa se delineou. Veremos nos capítulos vindouros em que apresentaremos os resultados e discussões, como é importante demarcar esses aspectos, sobretudo por estar nossa pesquisa ancorada na perspectiva teórica de Vygotsky.

Em segundo lugar, apresentamos uma caracterização da atividade proposta, por meio de uma descrição dos instrumentos utilizados que permitiram com que os alunos participassem das intervenções. Destaca-se aqui também as dificuldades envolvendo o uso de tecnologias digitais num contexto de uma escola pública, mas também a experiência dos alunos ao vivenciarem os jogos digitais em suas vidas, como também as atividades corporais que convergiam para as estratégias cognitivas e metacognitivas.

Em terceiro lugar, caracterizamos o perfil do público participante da pesquisa, incluindo as diferenças de gênero, as condições socioeconômicas e a experiência prévia envolvendo recursos tecnológicos digitais. Acreditamos que esses elementos são muito importantes para a pesquisa, uma vez que contribuem para melhor compreender a relação entre as condições objetivas e as defasagens de aprendizagem, ao mesmo tempo em que o jogo de damas digital pode contribuir para a melhora desse quadro.

Em quarto lugar, procuramos descrever os materiais e instrumentos utilizados tanto nas intervenções envolvendo os jogos digitais como também nas atividades corporais. É importante destacar que a pesquisa contou com uma estrutura física da Secretaria de Educação de Araras, sem a qual não seria possível a presente pesquisa nos moldes em que foi prevista no projeto. Além disso, as atividades corporais envolveram materiais também fornecidos pela escola, enquanto outros foram adquiridos pelo próprio pesquisador.

Em quinto lugar, destacamos que o instrumento metodológico do Relato de Experiência envolveu a coleta de narrativas por meio de rodas de conversa em que deu espaço a narrativa do aluno sem prejulgamentos ou mesmo interrupções no momento das narrativas. Quanto aos critérios de análise, destaca-se a importância que a pesquisa teve em considerar o objetivo e a eleição dos instrumentos. Os critérios contemplaram uma rigorosa avaliação das narrativas e como as vivências se situaram dentro do contexto das atividades propostas. Nos próximos capítulos teremos a oportunidade de observar quanto tais relatos coadunam com os dados quantitativos das estratégias cognitivas e metacognitivas, ratificando com isso o caráter ecológico da nossa pesquisa.

No que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa, destacamos que todos os cuidados éticos envolvendo os participantes foram devidamente executados. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, polo de Presidente Prudente,

vindo a ser aprovado. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram devidamente apresentados, explicados e assinados pelos responsáveis. No decorrer das intervenções foram obedecidas as resoluções 466/2012 que trata de pesquisa nas ciências da saúde, como também a 510/2016 que trata de intervenções em ciências humanas e sociais.

Por fim, o Relato de Experiência deve trazer resultados e discussões. Quanto a estes, veremos no último capítulo desta pesquisa a importância de lançar mão deste tipo de abordagem metodológica, a fim de enriquecer os dados quantitativos. Numa perspectiva positivista de ciência na educação, considerar os relatos subjetivos com aporte científico, representa um avanço na pesquisa, pois não lidamos apenas com dados estatísticos em nossas práticas pedagógicas cotidianas, mas com pessoas e suas emoções e sentimentos. A sistematização do jogo de damas na Educação Física nos permitiu pensar para além das atividades quantificáveis e abriu-nos um horizonte para as habilidades socioemocionais e socioafetivas imprescindíveis à aprendizagem.

Ao analisar os resultados, conseguimos alargar o nosso horizonte quanto à sistematização do jogo de damas na Educação Física ao mesmo tempo que nos permitiu perceber que não basta simplesmente introduzir um jogo digital no componente curricular de Educação Física para dizermos que sistematizamos o jogo. Tal sistematização exige do profissional, além do conhecimento teórico, um domínio de metodologias que contemplem o dado objetivo e subjetivo.

A discussão dos resultados nos permite avançar para a construção de um projeto educacional do interior da Educação Física que esteja de fato comprometido com a cultura corporal. Essa discussão só é possível se o pesquisador se colocar numa atitude crítica-reflexiva quanto aos dados obtidos no Relato de Experiência.

Como veremos ao final deste trabalho, o Relato de Experiência como abordagem metodológica permitiu ampliar o diálogo com as demais ciências, na medida em que nos descentralizou da esfera do meramente mecânico das atividades corporais e nos fez superar a dicotomia hegemônica da relação mente e corpo e considerar uma visão ecológica para a Educação Física, em que aspectos socioemocionais e socioafetivos devem ser valorizados para uma aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 3 A importância das abordagens metodológicas quali-quantitativa para a sistematização do jogo de damas na Educação Física

3.1 A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP e sua aplicabilidade no contexto do jogo de damas digital

O objetivo deste capítulo é apresentar a importância da abordagem quali-quantitativa para a sistematização do jogo de damas na Educação Física. Para isso, iremos apresentar dois instrumentos de avaliação utilizados, a saber, a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVP e o Relato de Experiência – RE. Por meio desses dois instrumentos de avaliação procuramos compreender em que medida o jogo de damas digital pode contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

No entender de Kosik (1976), para que a realidade se torne inteligível, não basta simplesmente compreender os processos ou relações envolvidas em torno da natureza, mas principalmente sua estrutura e gênese. Em outras palavras, procurar compreender em que medida o jogo de damas digital contribui para a aprendizagem exige um certo rigor teórico e metodológico que seja capaz de contornar os vieses que possam interferir na relação entre os sujeitos participantes da pesquisa e o pesquisador.

Por se tratar de uma pesquisa no âmbito da Educação Física, a abordagem metodológica quali-quantitativa se apresenta mais apropriada, uma vez que nos permite ter um parâmetro quantitativo do desenvolvimento das habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais dos sujeitos nas intervenções dos jogos digitais, ao mesmo tempo que possibilita valorizar aspectos qualitativos das suas experiências individuais e coletivas durante o jogo de damas digital e as atividades corporais.

Os fenômenos que emergem das relações educacionais não podem ser tratados única e exclusivamente pelo método quantitativo, sob pena de restringir a análise da realidade a certa uma aparente regularidade, sem considerar que há variáveis que interferem no processo de aprendizagem. Apesar do método quantitativo ser hegemônico nas ciências empíricas, como destaca Minayo (1994), devemos considerar a educação como sendo um campo multifacetado de experiências e vivências que estão para além da regularidade dos fatos mensurados quantitativamente.

Contudo, isso não significa que os dados métricos obtidos por meio do EAVAP -EF são de pouca importância para compreensão do impacto que o jogo de damas tem na aprendizagem, pelo contrário, nos permitem estabelecer um parâmetro norteador que contribua para atingir nossos objetivos, a saber, analisar em que medida o jogo de damas digital pode contribuir para

o desenvolvimento das habilidades cognitivas, metacognitiva, corporais e socioemocionais envolvidas na aprendizagem.

Desse modo, num primeiro momento, a nossa intenção é apresentar o instrumento de avaliação quantitativo, isto é, o EAVAP- EF e sua aplicabilidade na sistematização do jogo de damas digital na Educação Física.

Antes de adentrarmos na exposição do presente instrumento, é importante destacar que a pesquisa foi realizada numa escola pública municipal de Araras – SP e contou com a participação de 18 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. Além do instrumento quantitativo (EAVAP), a pesquisa contou com o Relato de Experiência que será posteriormente apresentado.

A coleta foi realizada no horário de aula e contou com a autorização e colaboração da professora regente da sala que previamente organizou o planejamento de suas aulas no decorrer das doze semanas de intervenções.

As atividades desenvolvidas na pesquisa foram de duas modalidades: o jogo de damas digital, disponível na plataforma *lidraughts*, como *software* de acesso livre, e as atividades corporais envolvendo jogos e dinâmicas corporais. Ao todo foram 12 sessões incluindo 08 de jogos de damas digital e 04 de atividades corporais. A cada duas sessões de jogos digitais se intercalava com uma atividade corporal. Esta é a dinâmica metodológica da presente pesquisa.

É importante destacar que o Projeto foi submetido ao Comitê de ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Presidente Prudente e foi aprovado. Os pais e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento, autorizando que seus filhos participassem da pesquisa, por se tratar de menores de idade.

Passemos a apresentar o primeiro instrumento metodológico de natureza quantitativa. A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVA-EF de autoria de Oliveira; Boruchovitch; Santos (2010). tem por objetivo avaliar, por meio de um conjunto de questões, as estratégias de aprendizagem relatadas e empregadas por alunos do ensino fundamental envolvendo situações de estudo e aprendizagem. O instrumento procura avaliar a presença ou ausência de estratégias cognitivas e metacognitivas³ que caracterizam quadros disfuncionais.

³ De acordo com Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas que permitem ao aluno desenvolver a aprendizagem, a memória de determinado conteúdo ou informação. Por exemplo: copiar um texto da lousa, ler em voz alta, compreender o sentido do texto, resumir um texto, reproduzir um texto em forma de imagem, fazer questões e responder questões do texto, elaborar mapas conceituais, esquemas, e extrair do texto a ideia principal. Esses são alguns exemplos de estratégias cognitivas. As estratégias metacognitivas, por sua vez, possibilitam por sua vez planejar, monitorar e regular o próprio pensamento, assim como ter uma propriocepção dos seus estados internos

Ao avaliar as estratégias de aprendizagem, o instrumento procura evidenciar a importância de se discutir como as crianças aprendem uma nova informação e a incorpora em sua própria história pessoal. Nesse sentido, o que se pode perceber em Oliveira; Boruchovitch; Santos (2010), é a valorização de uma perspectiva histórico-cultural dos alunos, ao mesmo tempo que se reconhece a importância do contexto informal envolvido na aprendizagem significativa.

No entender de Almeida (2002), uma aprendizagem significativa consiste num processo de percepção e transformação das informações recebidas de modo proativo, sempre em vista de poder superar as adversidades e agruras impostas pelo meio, por meio das melhores estratégias de decisões, cultivando a criatividade e a alteridade.

Vale recordar o sentido etimológico da palavra estratégia para os contornos da presente pesquisa. De acordo com Moura (1992), estratégia advém do grego *strategia* e do latim *strategi*. No grego, a palavra traz o sentido de comando, habilidade para comandar um exército, enquanto no latim a palavra conota a ideia de ciência do general.⁴ Nesse sentido, estratégia significa uma série de processos, técnicas, procedimentos ou mesmo planos em vista de se alcançar um objetivo efetivo, como no caso da guerra, onde o general juntamente com seu exército delineia o plano em vista de vencer o inimigo.

Ao transpor o conceito de estratégia para o contexto da sistematicidade do jogo de damas digital na Educação Física, podemos depreender, a partir de Boruchovith (1999), que há dois elementos estão intimamente vinculados, a saber, de um lado, os conteúdos que são ofertados ao aluno, por meio dos jogos digitais e das atividades corporais, e do outro, os processos psicológicos envolvidos na apreensão dos conteúdos. Por esta razão, estudar as estratégias envolvidas no ato de aprender se torna imprescindível para uma aprendizagem significativa.

Por aprendizagem significativa queremos afirmar aquele tipo de aprendizagem na qual a criança reconhece as razões e a importância daquilo que está aprendendo, ao mesmo tempo que consegue aplicar tais conhecimentos ao contexto de sua vida. É uma aprendizagem que converge para a realidade, intensifica as ações e promove a autonomia e a criticidade.

afetivos. (Dembo, 1994; Souza, 2010). Em outras palavras, as estratégias metacognitivas atestam a favor da autonomia do aluno e sua capacidade de se autorregular no processo de aprendizagem, na medida em que o próprio aluno se autoavalia quanto aos aspectos do seu desempenho, a fim de emitir um juízo de valor se obteve ou não êxito na aprendizagem. (Boruchovitch & Santos, 2006; Dembo, 1994).

⁴ De acordo com CASTEX, Raoul. *Théories Stratégiques*. Paris: Institut de *Stratégie Comparée et Économica*, 1997. Tome I-VII, o Arquiduque Carlos (1771-1847), sob o fluxo da filosofia das luzes, definiu estratégia como a ciência da guerra; ela esboça os planos; abrange e determina a marcha das empresas militares; é, falando com propriedade, a ciência dos generais em chefe.

Para Ausubel (2003), uma aprendizagem significativa se caracteriza por um processo de interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Não se trata, na visão do autor, de uma superação do velho pelo novo, mas a garantia de que os conhecimentos novos adquirem um significado para a criança que aprende, ao passo que os conhecimentos anteriores são reelaborados, assumindo novos significados, reforçando assim seu assentimento cognitivo.

Nesse sentido, o conceito de estratégia no contexto da educação vai muito além do simples emprego de técnicas de aprendizagem, ou mesmo aprender “macetes” acadêmicos, como decorar tabuada ou uma regra gramatical, mas consiste num processo de construção do conhecimento indissociável da vida e, portanto, tem o potencial de tornar-se construto de transformação social e política.

Para o EAVAP, algumas estratégias de aprendizagem tais como a capacidade de ler, escrever, fazer mapas, esquemas, resumir, revisar, anotar as informações oferecidas, contemplam a mobilização de conhecimentos prévios e novos. Ao realizar tais ações, os alunos guardam na memória esses procedimentos e mobilizam esse conhecimento ajustando-o a novas situações.

A aprendizagem significativa depende não somente da aquisição dessas habilidades, mas também da capacidade do aluno em compreender-se no processo. A chamada metacognição consiste justamente na percepção para planejar, monitorar e regular os próprios processos envolvidas na aprendizagem e como ele mesmo os elabora.

Por esta razão, o EAVAP ressalta a necessidade de se mensurar tanto as estratégias cognitivas quanto metacognitivas, no sentido de trazer para o centro da aprendizagem o aluno, evidentemente, mediado pela figura do professor. As estratégias de aprendizagem procuram ampliar o repertório do conhecimento e o aprimoramento de ações cognitivas e metacognitivas. Mensurar estas estratégias permite ao pesquisador traçar ações que auxiliem na superação de limitações ou mesmo déficits de aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem não se restringe apenas ao âmbito escolar, ou seja, a sensação de fracasso por não ter condições de aprender determinado conteúdo, mas se espalha em diversos outros aspectos da vida. Nesse sentido, um aluno com dificuldades de aprendizagem se sente inseguro perante ações corriqueiras do cotidiano, desde a conferência de um troco na padaria até mesmo o convite para realizar uma leitura pública na sua comunidade religiosa aos finais de semana. Assim, as dificuldades de aprendizagem causam inúmeros problemas e insucessos e comprometem a interação social e o autoconhecimento.

As estratégias metacognitivas podem ser consideradas como recursos viabilizadores que a pessoa utiliza para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento como também o

processo de aprendizagem. No entender de Dembo (1994), a complexidade presente nas estratégias metacognitivas se dá justamente pelo fato de que essas estratégias envolvem o autoconhecimento do indivíduo no ato de aprender. Em outras palavras, é a habilidade do indivíduo de perceber sua própria trajetória no ato de aprender e perguntar a si mesmo: “será que eu entendi realmente este conteúdo”? “Eu consigo dominar esse conteúdo, a ponto de reproduzi-lo para outras pessoas”?

Podemos dizer que a metacognição é a capacidade que o indivíduo possui de se autorregular ou mesmo se monitorar no desenvolvimento dos processos cognitivos. Em outras palavras é autoconsciência dos acontecimentos internos de apreensão da realidade e de compreensão no próprio ato de aprender.

Como dissemos anteriormente, as estratégias de planejamento, monitoramento e regulação constituem as principais estratégias metacognitivas. Por meio do planejamento, o indivíduo estabelece objetivos e metas que devem ser alcançadas, a fim de lograr êxito na aprendizagem.

O monitoramento constitui uma estratégia relevante no processo de aprendizagem, pois permite ao indivíduo avaliar o quanto realmente aprendeu daquele conteúdo e quais são as hipóteses a serem elaboradas. Permite também com que ele mensure o tempo dedicado ao estudo, se a velocidade de sua leitura está adequada ao tempo exigido, além de melhor selecionar o conteúdo em vista de descobrir a ideia central do texto e os argumentos do autor.

Por fim, as estratégias de regulação permitem com que o indivíduo tenha a percepção do seu próprio desempenho e reavalie suas estratégias, a fim de verificar se devem ou não ser mantidas ou substituídas por outras, com o intuito de aprimorá-las.

Como podemos observar, para que haja uma aprendizagem significativa, se faz necessário, na perspectiva de Dembo (1994), considerar tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas. Não adianta o aluno aprender determinado conteúdo se este não puder ser revisitado e reavaliado constantemente por meio das estratégias metacognitivas.

Para além dos aspectos cognitivos e metacognitivos, Weinstein e Mayer (1985) classificam as estratégias de aprendizagem em cinco tipos diferentes: estratégias de ensaio, elaboração, monitoramento da compreensão e afetivas. Não temos, no contexto da presente pesquisa, a intenção de desenvolver cada uma dessas estratégias, mas de acenar para a estratégia afetiva.

No processo de aprender, o aluno muitas vezes se depara com a frustração de não conseguir assimilar adequadamente determinado conteúdo. Há situações em que o aluno se desespera diante da impossibilidade de não resolver um determinado cálculo numa prova de

matemática. Cabe ao professor perceber essas dificuldades e considerar estratégias que permitam ao aluno lidar com a ansiedade e a frustração perante os desafios de aprender.

De acordo com Oliveira; Boruchovitch; Santos (2010), o EAVAP procura, por meio de uma escala de estratégias de aprendizagem, avaliar tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas. A Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF é estruturada a partir de 31 itens. É uma escala do tipo Likert de três pontos, sendo apresentadas três alternativas: sempre, às vezes e nunca. A EAVAP-EF é composta por 31 itens, avaliando três fatores: fator 1 - Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais; fator 2 - Estratégias Cognitivas e fator 3 - Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas. itens divididos em três fatores - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas. O formulário é estruturado no modelo Likert de 3 pontos, sendo “2= sempre”, “1 = às vezes” e “0 = nunca”).

Tabela 03 Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP -EF Folha de resposta⁵.

Figura 1 – Questionário

**Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem
para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas**

Perguntas	sempre	às vezes	nunca
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?			
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?			
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?			
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?			
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?			
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?			
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?			
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais			
C - Estratégias cognitivas			
M - Estratégias metacognitivas			

Total: _____

© 2016 Casapal Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Mateus, 1500 - 4.º. 21.
P.O. Box 10.000 - Ponta Grossa - Paraná - Brasil

⁵ Imagem disponível em <https://pt.scribd.com/document/762408899/EAVAP-EF> Acesso em 07/02/2025.

EBAA.07.10

**Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem
para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF**
Evely Boruchovitch & Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Folha de Respostas

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Local de Nascimento: ____/____/____
Dia Mês Ano Cidade Estado País

Idade: _____ Sexo: M () F () Escolaridade: _____

Curso/Série: _____ Escola/Instituição: _____ Públ. () Priv. ()

Ocupação: _____ Data da Aplicação: ____/____/____
Dia Mês Ano

Aplicador: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____

Assinatura

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor. Pense nas formas como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma prova. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade o que realmente faz.

© 2018 Casapal Livraria e Editora Ltda
Livraria e Editora Casapal é uma empresa especializada em livros e materiais educacionais.
Av. Francisco Manoel, 1500 - 15.º Andar
Rd. Nova York - Centro Empresarial Aqua Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05053-100
Tel: (11) 3870-1240 - www.casapal.com.br

A presente Folha de Respostas
é impressa em cores
para garantir a sua qualidade.
Ligue para (11) 3870-1240.

O EAVAP pode ser aplicado tanto de forma individual quanto coletiva. Em nossa pesquisa, optamos por aplicá-lo de forma coletiva aos 18 alunos da 5ª série da escola pública municipal de Araras – SP.

Como aplicação piloto, elegemos aleatoriamente quatro alunos (2 alunos e duas alunas) para a realização do teste. Percebemos que o teste era de fácil compreensão e responderam sem nenhuma dificuldade. Para esse grupo piloto foram dadas as mesmas orientações prévias.

Do ponto de vista estatístico, a escala possui pontuação mínima de 0 pontos e a máxima de 74 pontos. Quanto à evidência de validade de consistência interna (31,14% da variância explicada total) e estimativas de precisão - escala total e Fator Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, $\alpha = 0,80$; Estratégias Cognitivas, $\alpha = 0,74$; Estratégias Metacognitivas, $\alpha = 0,62$; e evidência de validade de critério concorrente, tendo como variável o desempenho dos alunos nos componentes curriculares de Linguagem (Língua Portuguesa) e matemática.

O instrumento é confiável, seguro e válido, com verificações de validade de construção, conteúdo e outros critérios, como a série escolar e a idade, e informações sobre sua fidedignidade. Quanto mais alto o total de pontos obtidos pelo estudante, maior a tendência de que ele seja estratégico.

No que se refere aos critérios para a correção, as respostas da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP-EF são pontuadas atribuindo-se 2 pontos para as respostas sempre, 1 ponto para às vezes e 0 para nunca.

Para os itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30, a pontuação deve ser invertida, isto é, respostas sempre receberão 0 ponto, às vezes 1 ponto e nunca 2 pontos. A pontuação geral da escala é obtida pela soma dos pontos da criança.

É possível também obter, a critério do pesquisador responsável pela aplicação, uma medida das subescalas, com o objetivo de avaliar o emprego das Estratégias Cognitivas, Estratégias Metacognitivas ou a Ausência de Estratégias Metacognitivas disfuncionais. Para obter o resultado de cada subescala, basta somar os pontos dos itens que a compõem.

Um outro aspecto da correção diz respeito ao Crivo de correção que permitirá ao pesquisador contabilizar os pontos em cada subescala. Para isso, basta posicioná-lo corretamente na folha de resposta da criança, de tal modo que o primeiro item do crivo corresponda ao primeiro item da folha de resposta.

Neste espelho de correção, os itens que correspondem a cada subescala estão discriminados por letra e há discriminação dos itens que apresentam pontuação invertida. Por exemplo, a subescala Ausência de Estratégia está identificada com a letra A, a subescala Estratégias Cognitivas está identificada pela letra C e a subescala Estratégias Metacognitivas está identificada pela letra M. A resposta das somas deverá ser anotada na folha individual de cada criança.

Figura 2 - Crivo de correção⁶

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - EAVAP-EF - Crivo de Correção

Item	sempre	às vezes	nunca	Total
1-C				
2-C				
3-A				
4-C				
5-C				
6-M				
7-A				
8-A				
9-C				
10-C				
11-C				
12-A				
13-M				
14-C				
15-A				
16-C				
17-C				
18-M				
19-A				
20-C				
21-A				
22-M				
23-A				
24-A				
25-A				
26-A				
27-M				
28-A				
29-M				
30-A				
31-M				

Subescalas

Subescala	Pontuação Bruta	Pontuação Corrigida	Pontuação Final
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais			
C - Estratégias Cognitivas			
M - Estratégias Metacognitivas			
Pontuação geral no total			

BOOK TOY

⁶ Imagem disponível em <https://www.booktoy.com.br/eavap-ef-crivo-de-correcao-6391> Acesso em 07/02/2025

Tanto o resultado geral quanto das subescalas, são interpretadas seguindo dados de percentil e média de pontos. O instrumento permite ao pesquisador avaliar os resultados pelos valores percentuais gerais da amostra normativa ou por percentis discriminados por faixa etária. Optamos por avaliar a partir dos valores percentuais gerais, como veremos no próximo capítulo, onde discutiremos os resultados.

No que se refere à interpretação dos escores da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, as autoras chamam à atenção para o caráter ético da prudência e da responsabilidade. Deve-se ter em mente que o instrumento contribui consideravelmente para uma avaliação psicopedagógica com o intuito de auxiliar os profissionais na melhor abordagem de aprendizagem. Para fins da nossa pesquisa, o instrumento nos auxilia na mensuração das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas antes e após a exposição dos alunos ao jogo de damas digital.

O questionário procura inquirir aos participantes da pesquisa acerca de suas atividades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Por meio dos conteúdos referentes a estes componentes, se procura investigar se o aluno faz uso de alguma estratégia cognitiva e metacognitiva na aprendizagem ou se há ausência destas. Contudo, isso não significa que os itens abordados nos instrumentos não sirvam para mensurar habilidades cognitivas e metacognitivas correlatas ao jogo de damas digital. No decorrer da apresentação dos dados e discussão dos resultados no próximo capítulo, iremos perceber as aproximações das habilidades necessárias para português e matemática e o jogo de damas digital.

É importante destacar que os três fatores abordados no instrumento coadunam com o referencial teórico eleito para a nossa pesquisa, a saber, a aquisição do conhecimento a partir da interpretação de Vygotsky. Nesse sentido, o instrumento nos permite pensar que as estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas estão num plano tanto real quanto potencial, ressaltando a contribuição do meio social no seu desenvolvimento quanto do professor.

3.2 A importância do relato de experiência para a sistematização do jogo de damas digital na Educação Física

A sistematização do jogo de damas na Educação Física é marcada não somente por estratégias cognitivas e metacognitivas avaliadas pelo EAVAP, mas também por vivências afetivas e socioemocionais das quais instrumentos quantitativos não os mais adequados para avaliar. Nesse sentido, o instrumento metodológico do Relato de Experiência (RE) se apresenta nesta pesquisa como sendo o mais adequado para coletar e permitir a análise e discussão das

vivências dos alunos, ao mesmo tempo que contribui para a compreensão do impacto dos jogos digitais na aprendizagem.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a importância do Relato de Experiência nas pesquisas relacionadas à educação. Em que pese a relevância de abordagens metodológicas quantitativas na educação, se faz necessária uma reflexão crítica acerca dos alcances e limites desse paradigma. A compreensão de determinados fenômenos sociais está além de parâmetros matematizáveis, uma vez que são eivados de vivências e experiências afetivas, sendo, portanto, necessário o auxílio de instrumentos avaliativos de natureza qualitativa.

Nesse sentido, na esteira de Minayo (2013), podemos dizer que aquilo que torna a pesquisa qualitativa enriquecedora é justamente a multiplicidade de elementos que abarcam um determinado fenômeno a ser pesquisado. Podemos dizer que há signos, significados, crenças, valores, motivos e atitudes que permeiam um determinado grupo social e que delineiam uma imagem de mundo que só pode ser compreendida a medida em que se insere em suas vivências. Reduzir tais vivências às operacionalizações quantitativas equivaleria a empobrecer o fenômeno a ser estudado.

Sendo assim, o Relato de Experiência se insere no domínio da vida social, pois, na visão de Lopes (2012), permite com que o fenômeno humano possa ser conjecturado e apreendido pela consciência de quem o observa e o experiencia. Além disso, o Relato de Experiência proporciona um estudo de uma realidade específica como no caso da presente pesquisa, em que se busca compreender as vivências dos alunos no contexto do jogo de damas e sua relação com as atividades corporais que são sentidas e experienciadas pelos sujeitos em seus corpos.

O que seria uma experiência vivida? Na esteira da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1999), a vivência se constrói a partir de duas dimensões, a saber, o mundo com suas representações, aquilo que acontece fora da pessoa e as apreensões internas dessas representações, os elementos que povoam a consciência do indivíduo e que se relacionam com a personalidade deste indivíduo.

Essa experiência resultante do vínculo entre as representações do mundo exterior e a personalidade do indivíduo produz reflexão e, portanto, constrói conhecimento. De acordo com Menezes (2021), a experiência vivida desperta o próprio conhecimento e, nesse sentido, mobiliza aprendizagens. No nosso modo de compreender, a vivência não é apenas um objeto passivo, guardado na memória, mas uma presença ativa que permite com que um repertório de aprendizagens novas seja incorporado.

Para o antropólogo Geertz (2004), há dois tipos de vivências: a primeira chamada de próxima, segundo a qual o indivíduo percebe o que lhe atinge, sem a necessidade de elaborar

uma reflexão que permita transpor para outras situações da vida e, uma segunda, que ele chamou de vivência distante, em que os acontecimentos vividos pelo indivíduo são elaborados de forma crítica e reflexiva, com o intuito de melhor empregá-los em outras situações, com outras pessoas e, portanto, gerando conhecimento.

Seguindo os passos de Geertz (2004), podemos considerar o Relato de Experiência como um recurso metodológico, se insere nesse duplo contexto das vivências próxima e distante, na medida em que permite de um lado descrever as experiências que atingem os sujeitos sem necessariamente transpô-las para outras situações, e por outro lado, delinea as condições de mobilização de conhecimentos que se traduzem em palavras e ações, cuja intencionalidade se projeta em vista de algo que lhe é externo. Por essa razão, as vivências que produzem conhecimento e aprendizagens se inserem num contexto sócio-histórico em que a diversidade cultural é valorizada e enriquecida.

Em que pese na produção do conhecimento abordagens metodológicas positivistas, o Relato de Experiência representa, sobretudo para a educação, um instrumento metodológico de produção do conhecimento, uma vez que a partir dele, se torna possível não somente compreender o fenômeno a ser estudado, como também propor intervenções na realidade. Nesse sentido, esse instrumento metodológico não é uma descrição meramente subjetiva do pesquisador, num relativismo absoluto, mas possui sistematicidade e reflexão crítica da realidade a ser descrita.

Por essa razão, o Relato de Experiência segue uma sistematicidade de questões orientadoras que permitem ao pesquisador explorar de forma exitosa as narrativas dos participantes. Para fins desta pesquisa, estruturamos o nosso Relato de Experiência a partir dos seguintes elementos, conforme a tabela abaixo: Por fim, se é realizada uma avaliação do instrumento metodológico, alcances e limites.

Tabela 01 - Estrutura do Relato de Experiência

Elemento do Relato de Experiência	Descrição
Objetivos do relato	Definir a finalidade do relato e os aspectos que serão abordados na experiência.
Enfoque temporal das intervenções	Determinar o período em que ocorreram as intervenções e os momentos-chave da experiência.

Descrição do espaço físico	Explicar o local onde ocorreu a experiência, destacando suas características e relevância.
Caracterização dos participantes da pesquisa	Identificar os sujeitos envolvidos, incluindo perfil sociodemográfico e critérios de seleção.
Descrição do tipo de atividade desenvolvida	Relatar detalhadamente quais atividades foram realizadas durante a pesquisa.
Recursos materiais e humanos utilizados	Apresentar os materiais, equipamentos e equipe envolvidos na realização das atividades.
CrITÉRIOS de análise dos relatos	Explicar a metodologia adotada para interpretar as experiências narradas pelos participantes.
Parâmetros éticos dos envolvidos na pesquisa	Indicar os princípios éticos seguidos, incluindo consentimento informado e proteção dos dados dos participantes.
Análise e discussão dos resultados	Examinar os achados da pesquisa, enfatizando as experiências vividas pelos participantes.
Relação entre as experiências vividas e o referencial teórico	Estabelecer conexões entre os relatos e os conceitos teóricos utilizados no estudo.
Avaliação do instrumento metodológico, alcances e limites	Refletir sobre a eficácia da metodologia aplicada, destacando seus pontos fortes e limitações.

O Relato de Experiência no contexto de nossa pesquisa tem por objetivo contribuir para uma maior compreensão dos afetos e emoções que são despertados no decorrer das intervenções do jogo de damas digital e das atividades corporais como os participantes são capazes de transpô-los para suas vivências cotidianas. Procura-se valorizar os relatos que emergem das perdas e vitórias no jogo e como os alunos participantes lidam com os afetos que as acompanham.

No que tange ao aspecto temporal, a nossa pesquisa procurou oferecer o jogo de damas digital e atividades corporais. Na tabela abaixo podemos observar que as atividades perfizeram um total de 12 semanas, sendo a cada duas semanas de intervenção digital intercalada com uma atividade corporal.

Tabela 02: Descrição das atividades digitais e corporais por semana

Semana	Atividades
Semana 1	Ambientação ao Jogo de Damas Online conhecendo a plataforma <i>Lidraughts</i>
Semana 2	Intervenção digital – organizando e monitorando as partidas na plataforma <i>Lidraughts</i>
Semana 3	Atividade corporal - Jogo da Velha com Bamboles
Semana 4	Intervenção digital – partidas de jogo de damas digital na plataforma <i>Lidraughts</i>
Semana 5	Intervenção digital – partidas de jogo de damas digital na plataforma <i>Lidraughts</i>
Semana 6	Atividade corporal Equilibrista Maluco
Semana 7	Intervenção digital – Formação de equipes na plataforma <i>Lidraughts</i>
Semana 8	Intervenção digital — Formação de Equipes na plataforma <i>Lidraughts</i>
Semana 9	Atividade corporal Jokempô em Equipes
Semana 10	Intervenção digital – Torneio na escola
Semana 11	Intervenção digital – Torneio interescolar
Semana 12	Atividade corporal – Rouba cone

No que se refere à descrição do espaço físico, as intervenções aconteceram numa Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental EMEIF na periferia da cidade de Araras – SP, tendo como participantes da pesquisa 18 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o nosso referencial teórico-histórico-cultural, a fim de alcançarmos o objetivo proposto para presente pesquisa, a descrição e análise do contexto sociocultural dos alunos participantes são imprescindíveis. Trata-se de considerar os aspectos culturais, sociais e econômicos dos alunos desta escola pública municipal para analisar as implicações desses fatores nas atividades do jogo de damas digital e das atividades corporais oferecidas nesta pesquisa.

Do ponto de vista estrutural, a escola municipal em que se desenvolveu a pesquisa conta com instalações que promovem acessibilidade, incluindo corrimão, guarda-corpos e rampas. Possui uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e oferece acesso à internet banda larga, computadores portáteis e lousas digitais para uso dos alunos. Além disso, prioriza a sustentabilidade com a separação de resíduos e disponibiliza uma variedade de materiais didáticos, tecnologia e profissionais especializados, como fonoaudiólogos, nutricionistas, psicólogos e orientadores, visando garantir a educação integral e de qualidade para seus alunos.

No que diz respeito ao espaço físico, as intervenções do jogo de damas digital digitais aconteceram na própria sala de aula, uma vez que a escola conta com computadores portáteis e acesso à internet banda larga. As atividades corporais, por sua vez, aconteceram na quadra coberta com materiais oferecidos pela escola, sendo que alguns deles foram adquiridos pelo pesquisador.

A riqueza do Relato de Experiência não se encontra somente nas narrativas dos participantes, mas na valorização do contexto sociocultural em que estes se encontram inseridos. Nesse sentido, ao caracterizar os participantes da pesquisa e seu contexto sociocultural, a pesquisa busca compreender em que medida eles pensam o mundo e constroem suas próprias percepções da realidade.

No caso da nossa pesquisa, é importante que o Relato de Experiência extraia, além da percepção do mundo, através do jogo digital e das atividades corporais, os sentimentos e emoções que instanciam o processo de jogar, como também as possíveis transposições do pensamento para o mundo da vida.

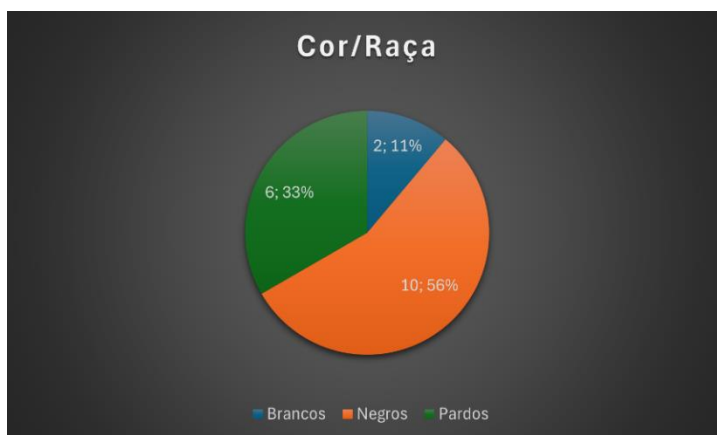
Ao traçar uma caracterização dos participantes, em consonância com nosso referencial epistemológico, o Relato de Experiência procura valorizar aspectos importantes da vida dos nossos participantes como o critério raça/cor, os meios de transporte para chegar à escola, meios

de acesso à internet, o uso de celulares pelos alunos, atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos acompanhamento do responsável na vida escolar do aluno.

O objetivo de trazer essas características para compor o RE justifica-se tanto pelo referencial epistemológico que compreende o indivíduo e seu processo de aprendizagem e simbolização do mundo como indissociável das condições objetivas, como também pelo próprio caráter qualitativo do instrumento.

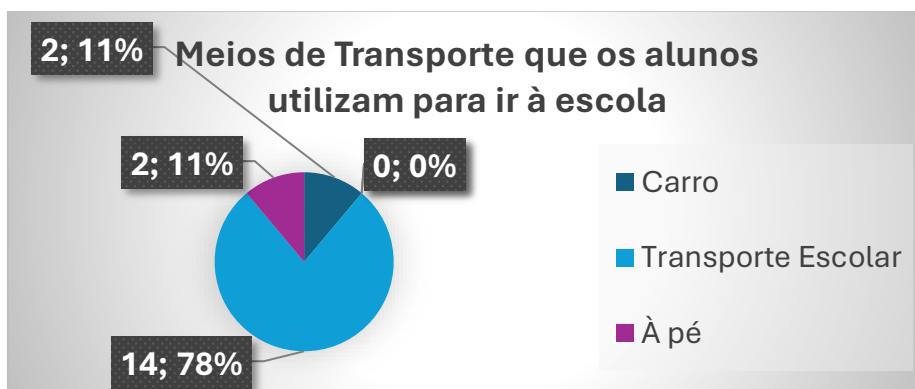
As crianças pensam, falam e sentem a partir de suas vivências: se são brancas ou negras, se usam o transporte público ou privado, se tem acesso à internet em todos os lugares que frequentam, sobretudo em casa, se desenvolvem atividades extracurriculares, como uma atividade física ou mesmo um curso extracurricular ou se o único currículo de acesso é da escola, se os pais acompanham suas trajetórias escolares e com isso valorizam e vivem a escola com seus filhos. Todos esses elementos fazem parte do pano de fundo dos relatos acerca de seus sentimentos e emoções durante as intervenções.

Gráfico 1 - Cor/Raça



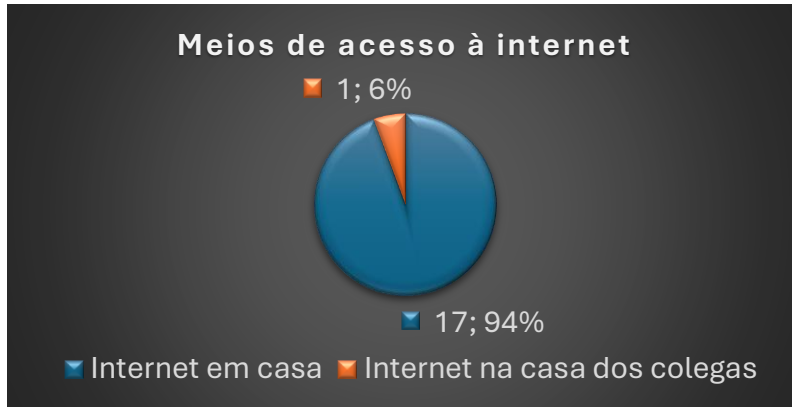
Fonte: dados extraídos da ficha cadastral do aluno.

Gráfico 02 - Meios de transporte para frequentar à escola



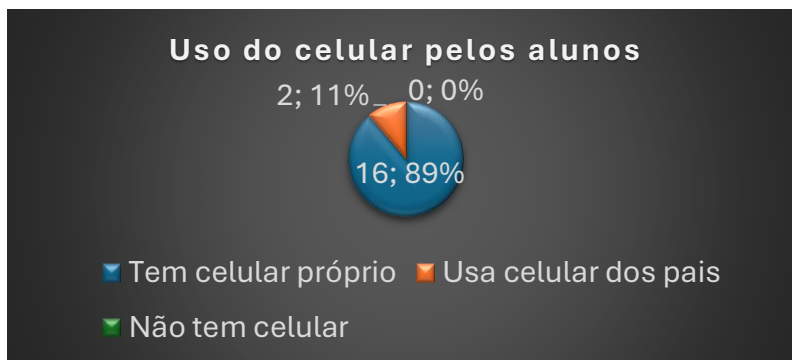
Fonte: dados extraídos da ficha cadastral do aluno.

Gráfico 03 - Meios de acesso à internet



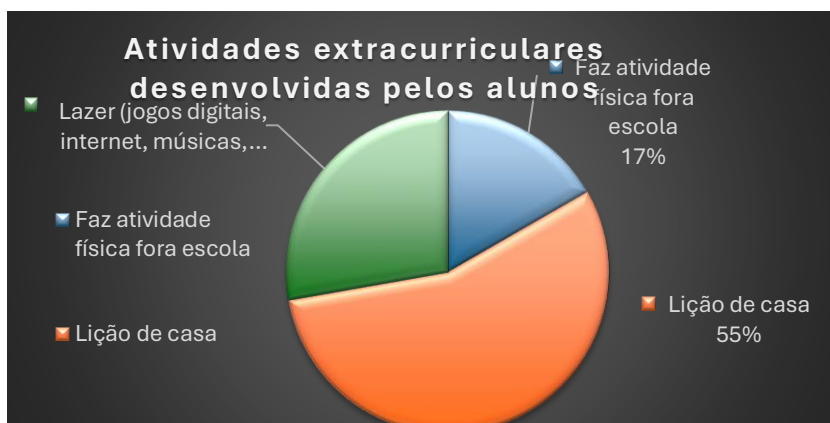
Fonte: dados extraídos da ficha cadastral do aluno

Gráfico 04 - Uso do celular pelos alunos



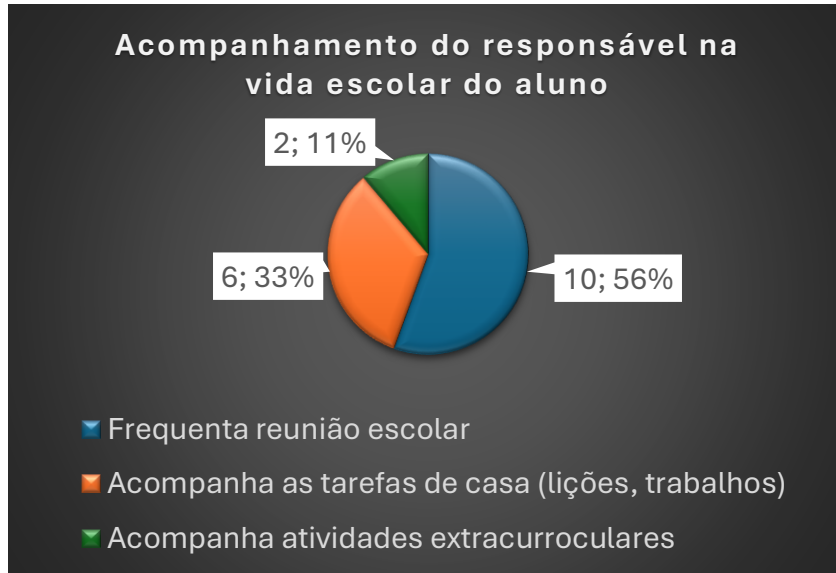
Fonte: dados extraídos da ficha cadastral do aluno.

Gráfico 05 - Atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos



Fonte: dados extraídos da ficha cadastrar do aluno.

Gráfico 06 - acompanhamento do responsável na vida escolar do aluno



Fonte: dados extraídos da ficha cadastral do aluno

No Relato de Experiência é imprescindível a descrição dos recursos metodológicos usados nas intervenções. Para o desenvolvimento das atividades do jogo de damas, usamos a plataforma *Lidraughts* e para as atividades corporais, utilizamos de diversos materiais comuns nas práticas de Educação Física.

A plataforma *Lidraughts* é uma plataforma online gratuita dedicada ao jogo de damas, projetada para entusiastas desse jogo clássico e estratégico. Disponível tanto para jogadores amadores quanto para profissionais, o *Lidraughts* oferece uma interface moderna, intuitiva e repleta de funcionalidades que tornam a experiência do jogo mais dinâmica e interativa. Suas principais características são:

- ✓ **Variedade de modos de jogo:** inclui diferentes variações das damas, como damas internacionais, inglesas, brasileiras e outras, permitindo que os jogadores explorem estilos diversos de jogo.
- ✓ **Competição online:** possibilidade de jogar partidas em tempo real contra outros jogadores da mesma sala, de outras escolas ou até mesmo com jogadores de qualquer parte do mundo que estejam cadastrados na plataforma.
- ✓ **Análise de partidas:** as ferramentas integradas na plataforma permitem revisar e analisar os jogos realizados, ajudando no desempenho dos jogadores, sobretudo a identificar erros e melhorar suas estratégias. Ao final da partida, a

plataforma oferece um *ranking* de desempenho quantitativo, o que muito contribui para que o jogador perceba suas dificuldades e elabore novas estratégias mais exitosas no futuro.

- ✓ **Níveis de dificuldade:** a plataforma oferece opções para em diferentes níveis de habilidades, o que muito aprimora as estratégias cognitivas e socioemocionais.
- ✓ **Torneios e rankings:** a plataforma permite com que se organize torneios regulares e rankings globais, incentivando a interação entre os alunos e a solidariedade para com os que têm dificuldades.
- ✓ **Comunidade interativa:** a plataforma oferece um espaço de interação e discussão entre os jogadores de forma online, acerca das partidas, dicas de melhor desempenho e troca de experiências entre os jogadores.
- ✓ **Acessibilidade e suporte:** a plataforma *Lidraughtsughts* é acessível em várias plataformas, incluindo navegadores web, dispositivos móveis e tablets, tornando-o prático para jogadores em qualquer lugar. É um software leve e de fácil navegação. Além disso, oferece suporte técnico e atualizações frequentes para garantir uma experiência estável e funcional.

Passaremos agora a descrever as atividades relativas às intervenções do jogo de damas digital nas semanas dedicadas a este tipo de atividade.

Na semana de número 1, a atividade digital se focou na ambientação dos alunos na plataforma do jogo de damas. Essa semana é muito importante, pois é preciso que eles saibam operar a plataforma. Nessa fase, os alunos, sob supervisão do pesquisador, realizaram o cadastro e login na plataforma. Algumas regras básicas do jogo de damas foram retomadas na lousa tradicional e os alunos foram orientados quanto à estrutura do tabuleiro digital e ao modo como as peças devem ser movimentadas.

Na semana de número 2, deu-se início a intervenção do jogo de damas digital. Nessa semana os alunos aprenderam a jogar na plataforma e tiveram a todo momento assistência do pesquisador. Cada partida durou cerca de 10 minutos e já se esboçou as primeiras dificuldades e vitórias entre os participantes.

Nas semanas de números 4 e 5, intensificou-se a participação dos alunos no jogo de damas digital. O tempo entre as partidas se ampliou para 20 minutos, o que garantiu uma melhor e maior participação dos alunos.

Nas semanas de números 7 e 8, os alunos aprenderam a formar equipes e intensificou-se a participação no jogo de damas digital. A formação de equipes é uma etapa importante na

pesquisa, pois permite observar as diferentes formas de interação e participação, além de tornar as partidas mais interessantes. O tempo de duração também foi alterado entre as partidas para 25 minutos, o que permitiu uma maior exposição ao jogo e maior participação.

Nas semanas de números 11 e 12 foram desenvolvidas atividades de culminância digital. Trata-se de duas modalidades de torneios. Uma envolvendo os alunos da mesma sala, objeto da pesquisa, e um torneio entre uma outra escola municipal de Araras – SP. Vale destacar que os alunos desta outra escola já conheciam a plataforma e a dinâmica do jogo, pois o pesquisador, em anos anteriores, havia desenvolvido esse tipo de atividade. Essa atividade interescolar contou com a ajuda de um outro professor de Educação Física que também conhecia a plataforma.

Considerando a importância do Relato de Experiência nas intervenções digitais desenvolvidas nessas semanas, ao final de cada uma delas, foram realizadas rodas de conversas, com o objetivo de estimular os alunos na produção de suas narrativas.

Algumas questões orientadoras foram fundamentais para o sucesso desta fase da pesquisa, uma vez que se procurou estimular uma reflexão profunda sobre a experiência do aluno, permitindo que ele compartilhe suas percepções e sentimentos sobre o jogo, a interação com os colegas, e as lições aprendidas. As questões foram divididas em 7 eixos temáticos, a fim de melhor compreender as vivências digitais e oportunizar os relatos de experiência.

Eixo 1: Reflexão sobre o Jogo

- ✓ Como você se sentiu durante a sessão do jogo de damas digital?
- ✓ Quais foram os momentos mais desafiadores para você durante o jogo de damas digital?
- ✓ Qual foi o maior aprendizado que você pode levar para casa no jogo de hoje?

Eixo 2: Desempenho Cognitivo

- ✓ No decorrer das intervenções, você percebeu que suas habilidades cognitivas, como memória, atenção ou capacidade de tomar decisões rápidas melhoraram?
- ✓ Em algum momento você conseguiu resolver um desafio que antes lhe parecia muito difícil?

Eixo 3: Interação Social e Trabalho em Equipe

- ✓ Como foi sua experiência em jogar com os outros? Você se sentiu parte de uma equipe? Quais foram seus sentimentos? Se sentiu acolhido ou ficou isolado durante o jogo?
- ✓ Como foram as tomadas de decisões com os outros durante o jogo? Decidiram juntos as estratégias? Isso gerou muitas discussões? Como você lidou com isso?
- ✓ Você percebeu alguma diferença no seu comportamento ao jogar em grupo ou sozinho?

Eixo 4: Aspectos Socioemocionais

- ✓ Em algum momento, durante o jogo, você se sentiu frustrado? Como você lidou com isso?
- ✓ Você sentiu que respeitou as regras do jogo e as decisões dos outros? Como foi isso para você?
- ✓ Houve alguma situação no jogo em que você ajudou alguém ou alguém te ajudou? Como isso fez você se sentir?

Eixo 5: Identidade e Pertencimento

- ✓ Você sentiu que a diversidade de ideias e estratégias no jogo foi algo positivo para o time?
- ✓ Como você se sentiu ao final de cada sessão do jogo? Você acha que essa experiência pode te ajudar em outras situações da sua vida?
- ✓ Como você se sentiu durante o torneio entre os colegas de sala e interescolar?

Eixo 6: Aprendizagem e Crescimento

- ✓ Para as próximas sessões, o que você gostaria que melhorasse?
- ✓ Você conseguiu se divertir enquanto aprendeu? O que mais você gostaria de aprender com os jogos?

Eixo 7: Impacto Pessoal

- ✓ O que você leva de mais importante dessa sessão de jogo para o seu dia a dia?
- ✓ Como você acha que o jogo pode te ajudar em outras áreas da sua vida?

A análise e discussão dos resultados dessas semanas de intervenção do jogo de damas digital serão apresentadas no próximo capítulo, uma vez que nossa intenção neste momento é apresentar os instrumentos de avaliação usados na abordagem qualiquantitativa da presente pesquisa.

3.3 Contribuições do jogo de damas digital nas atividades corporais

Em capítulos anteriores ressaltamos a importância de pensar a Educação Física a partir do que se entende por cultura corporal. No início da década de 90, a agenda de debates acerca do papel da Educação Física se centrava na superação do reducionismo biológico e na ideia de desempenho que até então norteavam as práticas escolares no contexto desta disciplina.

O conceito de cultura corporal do movimento nasce de uma visão alargada no horizonte das práticas corporais, sobretudo na construção da ideia de que a própria atividade corporal pode ser configurada como sendo um patrimônio cultural de uma determinada sociedade. No entender de Soares (1992), as atividades como jogo, esporte, dança são expressões não somente de um corpo individual que as expõe, mas agregam em si mesmas um valor simbólico e constituem expressão de linguagem.

Nesse sentido, a Educação Física passa a compreender o movimento não somente como uma ação específica, num espaço e tempo determinados, contido apenas em um componente curricular, mas como elemento constituinte do cotidiano do todo da vida escolar e extraescolar.

O planejamento das aulas não se centra apenas em qual modalidade de jogo ou dança será oferecida aos alunos, mas na valorização de suas práticas anteriores e nos desafios que poderão ser superados com as atividades corporais propostas.

Ao propor determinada atividade corporal, o professor permite aos alunos não só conhecerem seu corpo, mas também o próprio ambiente que os cercam. Ao tocar objetos, correr, pular, os alunos desenvolvem uma percepção do mundo a sua volta e interagem de modo que essa construção representativa resulte de uma cosmovisão coletiva e, portanto, objeto da cultura.

Nesse contexto, destaca-se a importância das relações socioemocionais, pois lidar com seu próprio corpo e com os demais corpos num processo de interação criativa, implica saber lidar com as frustrações dos objetivos não alcançados como também se congratular com outro quando se conquista aquilo que foi planejado.

A interação corporal e socioemocional produzidas pelas atividades corporais ratificam o que Freire (2009) tem observado acerca do caráter eminentemente social do homem. É da

natureza do ser humano relacionar-se, desde seu nascimento, com outros que habitam um mundo comum e construir um legado para futuras gerações.

De acordo com a BNCC (2018, p. 215), as diferentes modalidades de práticas corporais, tais como jogos, brincadeiras, danças, ginásticas e lutas devem convergir para a autonomia corporal, o descobrimento de sua condição como ser social e, enfim, o aprimoramento integral da formação do indivíduo nessa etapa escolar. Deve-se pensar na construção de uma agenda que promova valores e atitudes em prol da construção coletiva da cidadania e do pertencimento social.

Como dissemos anteriormente, a nossa pesquisa se desenvolveu a partir de duas atividades: a primeiro das atividades voltadas ao jogo de damas digital e o segundo às atividades corporais. Intercaladas, essas atividades procuraram demonstrar que se é possível integrar o digital com o corporal e mais do que isso, é possível que o primeiro contribua para o aprimoramento corporal e aprendizagem dos alunos.

Como dissemos anteriormente, foram realizadas um total 12 (doze) atividades de intervenção, sendo 8 (oito) delas relacionadas ao jogo de damas digital e 4 (quatro) atividades corporais. As atividades digitais foram intercaladas com atividades corporais, o que nos permitiu perceber o impacto dessas no movimento e na própria aprendizagem.

Para as atividades de jogos digitais os instrumentos metodológicos de avaliação usados foram o EAVAP e o Relato de Experiência. Para as atividades corporais, usamos o Relato de Experiência, a medida em que se permitiu aos participantes da pesquisa construírem suas narrativas de como se sentiram física e emocionalmente nessas atividades e qual o impacto que a interação coletiva lhes proporcionou.

Considerando o universo de 18 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades corporais desenvolvidas em quatro semanas, intercaladas com o jogo de damas digital, podem ser assim descritas:

Semana 03 - Jogo da Velha com Bambolês

Tempo previsto: 1 aula de 55 minutos.

Objetivos:

- ✓ Desenvolver habilidades de trabalho em equipe.
- ✓ Aprender a lidar com as diferenças na interrelação em prol de um objetivo comum
- ✓ Promover a habilidade motora

Recursos materiais:

- ✓ Nove bambolês.
- ✓ Fichas ou cones de duas cores diferentes.

Descrição da atividade

Preparação: os nove bambolês são colocados no chão, formando uma grade de 3x3, semelhante a um tabuleiro de jogo da velha. A turma é dividida em duas equipes de igual número de alunos, sendo atribuída uma cor específica de fichas ou cones para cada equipe. É solicitado às equipes que escolham um nome e um grito de guerra para promover o espírito de interação entre a equipe.

Início do jogo: As equipes se posicionam em fila indiana a uma distância de aproximadamente 10 metros do tabuleiro de bambolês. O professor apita e o primeiro aluno de cada fila de cada fila corre até o tabuleiro e coloca uma ficha ou um cone em um bambolê vazio. Após colocar a ficha; o aluno corre de volta para o final da fila, tocando a mão do próximo colega que está esperando sua vez. Cada jogador pode colocar apenas uma ficha por vez e deve retornar ao final da fila imediatamente após colocar a ficha. O objetivo é formar uma linha de três fichas da mesma cor em qualquer direção, seja horizontal, vertical ou diagonal. Caso um jogador não consiga formar uma linha; ele deverá colocar a ficha em um bambolê vazio e retornar para a fila, dando a vez ao próximo jogador. A equipe que conseguir formar uma linha de três fichas da mesma cor primeiro vence a rodada. O jogo foi repetido várias vezes. A equipe vencedora foi a que mais sendo aquela que ganha mais rodadas dentro do tempo disponível.

Semana 06 - Equilibrista Maluco

Tempo previsto: 1 aula de 55 minutos

Objetivos

- ✓ Desenvolver habilidades de atenção, memória e percepção perante tarefas complexas.
- ✓ Aprimorar a coordenação motora e noção de espaço a partir da capacidade de manipular objetos com as mãos.
- ✓ Desenvolver habilidades socioemocionais como resiliência, paciência, colaboração em equipe.

Recursos materiais:

- ✓ Jogo do Equilibrista Maluco
- ✓ Copos descartáveis
- ✓ Embalagens ou mini cones
- ✓ Papel e caneta para anotações
- ✓ Apito

Descrição da atividade:

Preparação: os alunos são divididos em cinco equipes de quatro alunos em cada uma delas e são orientados quanto às regras do jogo.

Início do jogo: Ao som do apito num tempo cronometrado pelo pesquisador, cada jogador da equipe deve colocar uma peça na estrutura que é um coelho com braços e pernas. A colocação das peças deve obedecer a uma ordem de revezamento entre os participantes, de modo que todos possam participar. O jogo continua até que todas as peças sejam empilhadas. O objetivo é não deixar com que a estrutura se desfaça. A equipe vencedora é aquela que consegue empilhar o maior número de peças o mais rápido possível, sem derrubar a estrutura.

Semana 09 - Jokempô em Equipes

Tempo previsto: 1 aula de 55 minutos

Objetivos

- ✓ Desenvolver estratégias de raciocínio e tomadas de decisões rápidas.
- ✓ Melhorar as habilidades motoras de agilidade e coordenação com as mãos.
- ✓ Incentivar a sociabilidade e participação em equipe e o olhar para com o outro.

Recursos materiais:

- ✓ Espaço aberto como a quadra.
- ✓ Marcadores de chão ou cones para delimitar a linha de partida e o centro de encontro

Descrição da atividade

Preparação: a turma é dividida em duas equipes de igual número de participantes e orientada quanto às regras do jogo.

Início do jogo: cada equipe deve formar uma fila indiana posicionando uma na frente da outra, obedecendo uma distância de aproximadamente 10 metros entre as filas. Uma linha de partida é delimitada para cada equipe como também uma área de encontro onde se encontrarão os jogadores. Ao sinal do apito pelo professor, o primeiro jogador de cada fila se posiciona ao centro do jogo. Os participantes devem estender as mãos ao mesmo tempo, formando um dos três símbolos possíveis: pedra, papel ou tesoura. Em seguida, comparam os símbolos para determinar o vencedor, seguindo estas regras: a pedra vence a tesoura, porque a amassa ou a quebra. A tesoura vence o papel, pois tem o poder de cortá-lo. O papel vence a pedra, pois pode embrulhá-la. Cada gesto da mão representa um objeto. O jogador que perde volta para o final da sua própria fila e o próximo jogador da fila corre para o centro para desafiar o vencedor. Vence a partida a equipe que conseguir eliminar todos os jogadores da fila adversária. O jogo pode ser disputado em várias rodadas. A equipe vencedora será aquela que obtiver vitórias em maior número de rodadas.

Semana 12 -Rouba Cone

Tempo previsto: 1 aula de 55 minutos

Objetivos

- ✓ Desenvolver habilidade motora de agilidade e reflexos rápidos.
- ✓ Promover a capacidade de concentração e atenção em face às situações de alta pressão.
- ✓ Desenvolver habilidade socioemocionais de sociabilidade, considerando a resiliência, o respeito mútuo como formas saudáveis no processo de jogos corporais.

Recursos materiais

- ✓ Pequenos objetos que podem ser facilmente agarrados, por exemplo: cones; bolas de tênis; ou qualquer item seguro e fácil de segurar.
- ✓ Espaço aberto como a quadra.
- ✓ Marcadores de chão ou cones para delimitar as áreas de cada dupla.

Descrição da atividade

Preparação: a turma é dividida em dupla e orientada quanto às regras do jogo.

Início do jogo: cada dupla deve se posicionar de frente uma para a outra, obedecendo uma distância de aproximadamente 1 a 2 metros entre elas. Um objeto é colocado no chão de modo equidistante entre os dois alunos. O professor deve se posicionar num local onde todos possam vê-lo, ouvi-lo claramente, pois é ele quem dará os comandos verbais e gestuais para início da partida. Ao comando do professor, que pode ser verbal, gestual ou mesmo um apito, os alunos devem tentar pegar o objeto que se encontra entre eles o mais rápido possível. Vence a rodada, o participante que pegar o objeto primeiro. Após cada rodada, os alunos podem trocar de parceiro ou o professor pode reorganizar as duplas para manter a atividade dinâmica. Vence ao final do jogo, o aluno que obter o maior número de pontos ao pegar os objetos.

Imagem 6 – Rouba Cone



Ao final de cada sessão de atividade corporal foi realizado uma roda de conversas com os 18 alunos com o objetivo de oportunizar aos participantes da pesquisa, relatarem suas apreensões e socializarem suas experiências. O instrumento metodológico usado para esta

atividade foi o Relato de Experiência, subsidiada por algumas questões norteadoras divididas em 7 eixos:

Eixo 1: Reflexão sobre as atividades corporais

- ✓ Como você se sentiu durante as atividades corporais?
- ✓ Você se sentiu desafiado durante sua participação dos jogos? Em qual deles isso ficou mais evidente?

Eixo 2: Desempenho Físico

- ✓ No decorrer das intervenções, você percebeu que suas habilidades motoras como destreza, rapidez, equilíbrio melhoraram? Comente qual(is) jogo(s) você percebeu que seu desempenho foi mais significativo.
- ✓ Comente um momento do jogo em que você conseguiu superar um desafio que antes lhe parecia muito difícil.

Eixo 3: Interação Social e Trabalho em Equipe

- ✓ Como foi sua experiência ao realizar as atividades corporais em equipe? Comente suas apreensões acerca do acolhimento da equipe, o seu acolhimento em relação aos outros e sua própria participação como membro da equipe.
- ✓ Durante as atividades você teve que tomar decisões para melhor traçar as estratégias da equipe. Comente como você lidou com possíveis rearranjos de estratégias.
- ✓ Você percebeu alguma diferença em suas habilidades de atenção, destreza, memória, melhora do desempenho físico ao participar das atividades em equipe?

Eixo 4: Aspectos Socioemocionais

- ✓ Durante as partidas, em algum momento, você se sentiu frustrado ou triste? Como você lidou com esses sentimentos?
- ✓ Como você se sentiu em atividades cuja pressão era mais alta? Você lidou bem com os próprios limites?
- ✓ Como você lidou com a vitória em face da derrota dos seus colegas?

Eixo 5: Identidade e Pertencimento

- ✓ Como você se sentiu ao participar das equipes? Você se sentiu pertencente aquele time?
- ✓ Como você avalia sua contribuição para com a equipe?
- ✓ Em situações de conflito na equipe, como você lidou com isso?

Eixo 6: Aprendizagem e Crescimento

- ✓ Como você avalia sua aprendizagem nas atividades corporais? Você sentiu que aprendeu mais participando destas atividades?
- ✓ Durante as atividades corporais, você conseguiu se divertir ao mesmo tempo que aprendeu?
- ✓ Como você avalia as contribuições do jogo de damas digital para as atividades corporais?

Eixo 7: Impacto Pessoal

- ✓ Na sua opinião, o que estas atividades corporais podem ter ajudar no dia a dia da sua vida?
- ✓ Para você, participar desta pesquisa foi importante em qual sentido? O que você falaria para os outros de sua participação nestas atividades corporais?

Ao alargar o horizonte de perspectiva das atividades corporais para além do desempenho físico, compartilhamos de uma mudança paradigmática quanto às práticas pedagógicas no componente de Educação Física.

Como já reafirmamos anteriormente, em que pese o seu valor de produtora da saúde e bem-estar, a Educação Física é convidada a fazer parte de uma seara em que se pretende posicionar-se como produtora de cidadania e de uma educação comprometida com a integralidade da formação do indivíduo. Nesse contexto, o Relato de Experiência oportuniza um espaço dialético e intersubjetivo de discurso e evidencia que a construção da cidadania exige o autoconhecimento dos participantes e uma profunda avaliação de sua participação coletiva.

O Relato de Experiência aplicado às atividades corporais segue a mesma estrutura metodológica usada para o jogo de damas digital, contudo, as questões norteadoras visam contribuir para a produção de narrativas cujo enfoque se assente nas experiências e apreensões corporais e como o jogo de damas digital pode contribuir para o aprimoramento dessas práticas.

No próximo capítulo, iremos apresentar os resultados tanto do EAVAP quanto dos Relatos de Experiência do jogo de damas digital e das atividades corporais. Ao realizar a análise

destes resultados, pretendemos, à luz dos autores apresentados nos capítulos anteriores, destacar a relevância de sistematizar o jogo de damas digital na Educação Física e sua contribuição para uma aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 4 – A SISTEMATIZAÇÃO DO JOGO DE DAMAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Aspectos quantitativos do jogo de damas digital a partir da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental

O objetivo desta pesquisa é analisar em que medida o jogo de damas digital pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais imprescindíveis à aprendizagem. O universo da pesquisa se encontra situado numa escola pública de Araras – SP e contou com a participação de 18 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

Neste capítulo apresetamos os resultados quantitativos a partir da aplicação do EAVAP juntamente com uma análise e discussão desses dados. Além do instrumento quantitativo, usamos um outro instrumento de avaliação para tratar do impacto do jogo de damas digital na aprendizagem a partir dos seus aspectos qualitativos, a saber, o Relato de Experiência que será objeto de discussão nas próximas secções. Para o Relato de Experiência utilizamos de questões orientativas com o objetivo de estimular a participação e produção das narrativas dos alunos.

A intervenção é categorizada em dois níveis: “antes” e “depois”, permitindo a comparação das respostas dos alunos entre esses dois níveis. O objetivo principal desta análise é determinar se houve uma mudança significativa nas respostas dos alunos como resultado da intervenção.

A apresentação e discussão estatística dos dados considera 36 observações, representando os alunos que participaram do estudo e contém 33 variáveis. As variáveis incluem o nome do aluno, o período da intervenção (antes ou depois) e as respostas a 31 perguntas (Q1 a Q31), do EAVAP cujas respostas foram registradas em uma escala de 0 a 2.

A intervenção é categorizada em dois níveis: “antes” e “depois”, permitindo a comparação das respostas dos alunos entre esses dois níveis. O objetivo principal desta análise é determinar se houve uma mudança significativa nas respostas dos alunos como resultado da intervenção.

Adotamos o nível de significância de 5% na tomada de decisão. Todas as análises estatísticas foram realizadas no *software* R (R Core Team, 2024).⁷

⁷ R Core Team (2024). R: **A Language and Environment for Statistical Computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.r-project.org/>.

A seguir apresentamos as medidas resumo das variáveis. As tabelas incluem a média, moda, desvio padrão (Des_Pad), primeiro quartil (Q1), mediana, terceiro quartil (Q3) e o amplitude interquartil (AIQ) das questões analisadas tanto de maneira geral quanto separada pelos três fatores da escala, para os dois questionários aplicados. Considera-se as seguintes explicações para os termos:

- **Média** = medida de tendência central que representa o valor típico de um conjunto de dados;
- **Moda** = o valor mais frequente dos dados;
- **Desvio padrão** = medida de dispersão que indica o quanto os valores de um conjunto de dados variam em relação à média.
- **Primeiro quartil (Q1)** = também conhecido como o quartil inferior, é o valor que separa os 25% menores valores dos 75% maiores valores em um conjunto de dados. Em outras palavras, 25% dos dados estão abaixo de Q1, e 75% estão acima.
- **Mediana** = medida de tendência central que representa o valor central de um conjunto de dados ordenado;
- **Terceiro quartil (Q3)** = também conhecido como o quartil superior, é o valor que separa os 25% maiores valores dos 75% menores valores. Assim, 75% dos dados estão abaixo de Q3, e 25% estão acima.
- **Amplitude interquartil (AIQ)** = diferença entre terceiro quartil (Q3) e primeiro quartil (Q1).

No geral podemos apresentar dois cenários: antes e depois da intervenção:

Tabela 3 - Questionário 1 (Antes da Intervenção)

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Q1	1	1	0.5941	1	1	1	0
Q2	0	0.6111	0.6978	0	0.5	1	1
Q3	2	1.278	0.8264	1	1.5	2	1
Q4	1	0.6111	0.6077	0	1	1	1
Q5	1	1.111	0.6764	1	1	1.75	0.75
Q6	1	1.056	0.4162	1	1	1	0
Q7	2	1.444	0.6157	1	1.5	2	1
Q8	1	1.167	0.7071	1	1	2	1
Q9	1	1.167	0.7071	1	1	2	1
Q10	1	0.7778	0.6468	0	1	1	1
Q11	1	0.6111	0.6077	0	1	1	1
Q12	1	1.167	0.7071	1	1	2	1

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Q13	1	1	0.4851	1	1	1	0
Q14	1	0.7778	0.7321	0	1	1	1
Q15	1	1.333	0.4851	1	1	2	1
Q16	1	0.6667	0.5941	0	1	1	1
Q17	1	1.222	0.7321	1	1	2	1
Q18	2	1.722	0.6691	2	2	2	0
Q19	2	1.333	0.8402	1	2	2	1
Q20	1	0.9444	0.6391	1	1	1	0
Q21	1	0.9444	0.8024	0	1	1.75	1.75
Q22	1	1.111	0.6764	1	1	1.75	0.75
Q23	0	1	0.8402	0	1	2	2
Q24	2	1.167	0.8575	0.25	1	2	1.75
Q25	1	1.389	0.5016	1	1	2	1
Q26	1	1.222	0.7321	1	1	2	1
Q27	2	1.667	0.5941	1.25	2	2	0.75
Q28	1	1.389	0.5016	1	1	2	1
Q29	1	1.389	0.5016	1	1	2	1
Q30	2	1.222	0.8782	0.25	1.5	2	1.75
Q31	2	1.389	0.6978	1	1.5	2	1

Tabela 4 - Questionário 2 (Depois da Intervenção)

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Q1	1	1.056	0.5393	1	1	1	0
Q2	1	1.167	0.7859	1	1	2	1
Q3	2	1.5	0.7071	1	2	2	1
Q4	1	0.7222	0.6691	0	1	1	1
Q5	1	1	0.5941	1	1	1	0
Q6	1	1.167	0.5145	1	1	1	0
Q7	2	1.611	0.6077	1	2	2	1
Q8	2	1.5	0.7071	1	2	2	1
Q9	1	1.056	0.7254	1	1	1.75	0.75
Q10	0	0.9444	0.8726	0	1	2	2
Q11	1	0.8333	0.7071	0	1	1	1
Q12	1	1.056	0.8024	0.25	1	2	1.75
Q13	1	1.222	0.6468	1	1	2	1
Q14	0	0.4444	0.6157	0	0	1	1
Q15	2	1.389	0.6978	1	1.5	2	1
Q16	2	1.111	0.8324	0.25	1	2	1.75
Q17	2	1.389	0.6978	1	1.5	2	1
Q18	2	1.833	0.3835	2	2	2	0
Q19	2	1.111	0.8324	0.25	1	2	1.75
Q20	1	0.8333	0.7071	0	1	1	1
Q21	1	0.9444	0.8024	0	1	1.75	1.75
Q22	1	1.167	0.7071	1	1	2	1
Q23	0	0.8889	0.8324	0	1	1.75	1.75
Q24	1	1.222	0.6468	1	1	2	1
Q25	2	1.611	0.5016	1	2	2	1
Q26	1	1.222	0.7321	1	1	2	1
Q27	2	1.833	0.3835	2	2	2	0
Q28	2	1.444	0.7048	1	2	2	1
Q29	1	1.389	0.6077	1	1	2	1
Q30	2	1.444	0.7048	1	2	2	1
Q31	1	1.167	0.7859	1	1	2	1

Como podemos observar, as tabelas 1 e 2 apresentam os resultados antes e depois das intervenções. A partir desses dados podemos apresentar as seguintes discussões:

Em primeiro lugar os resultados nos mostram que a média aumentou em diversas questões do questionário (EAVAP), o que aponta para uma melhora no desempenho cognitivo e metacognitivo dos participantes após a intervenção.

A moda que é a resposta mais comum e se manteve em muitas questões, mas podemos observar que em algumas (p. ex. Q4, Q5 e Q6) aumentou, o que indica que os alunos começaram a melhorar seu desempenho na escolha das respostas.

No que tange ao desvio padrão, que trata da variação das respostas, no geral diminuiu ou se manteve estável, o que nos permite inferir que as respostas, após a intervenção, se tornaram mais consistentes e os alunos respondiam com mais segurança.

Algumas questões, no entanto, nos chamaram mais a atenção e demonstraram melhorias cognitivas e metacognitivas significativas:

Q2: Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?

Para esta questão, comparando o antes e o depois, temos os seguintes dados: a média passou de 0.6111 para 1.167, enquanto a moda subiu de 0 para 1. Considerando o conteúdo da Q2, podemos inferir que após a intervenção o jogo contribuiu para que os alunos tivessem uma melhora no que diz respeito à organização das ideias e transcrição destas para o papel. Essa é uma habilidade cognitiva importante para uma aprendizagem significativa, pois o que observamos na prática é que muitas vezes a criança consegue organizar bem o discurso e as ideias, porém não consegue transpô-las para o papel.

Q3: Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na última hora?

Para esta resposta, observamos que a média subiu de 1.278 para 1.5, ao passo que a mediana foi de 1.5 para 2. Compreendemos aqui uma melhoria significativa no que se refere à organização do seu tempo e cronograma de estudos. Considerando que no jogo de damas, as estratégias organizativas no decorrer do jogo, exigem do jogador tempo e atenção e quanto mais exposto a essas jogadas, melhor sua performance, observamos que a houve uma transposição desta mesma organização e atenção para os cuidados relativos às tarefas escolares. A chamada disciplina e organização de estudos, necessária para o êxito na aprendizagem, foram aprendidas a partir do jogo que exige a mesma organização e atenção.

Q7: Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?

Q8: Quando seu professor(a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?

Como podemos observar, os dados nos mostram que para estas questões, a média e a mediana aumentaram, e a moda acabou permanecendo em 2 após a intervenção. Isso nos permite inferir duas observações importantes: primeiro que o aumento da média e da mediana demonstram que há uma melhora no componente metacognitivo, pois o aluno percebeu, numa autoanálise a necessidade de aprimorar seus conhecimentos tanto no jogo quanto nas atividades escolares em outra disciplina, no caso em questão em Língua Portuguesa, sem desistir facilmente. Neste sentido, além dessa importante percepção, há o elemento da autoestima como habilidade socioemocional relevante na aprendizagem. Não desistir de uma tarefa difícil faz com que novas perspectivas cognitivas e socioemocionais se abram à aprendizagem, considerando que a medida do desenvolvimento cognitivo, na esteira de Vygotsky, novas elementos de complexificação são agregados à zona de desenvolvimento proximal, fazendo com que o conhecimento progrida.

A Q8 é fundamental para pensarmos o segundo aspecto que trata da atenção. Como vimos, a média e a mediana aumentaram, e a moda acabou permanecendo em 2 após a intervenção. Consideramos que estes dados apontam para uma melhoria da atenção cognitiva. Assim como no jogo de damas digital, o aluno não pode deixar vaguear o pensamento, sob pena de perder a jogada, nas atividades escolares, a atenção se faz necessária para a compreensão e assimilação dos conteúdos. Observamos que quanto mais é oferecido ao aluno se empenha em realizar o jogo de damas, mais aprimorada fica sua atenção. Tanto para a escrita quanto para a resolução de problemas matemáticos, ou mesmo nas atividades corporais, o foco da atenção é imprescindível. Como o jogo de damas digital acontece num universo interativo em que a atenção é satisfatoriamente desenvolvida, os dados nos apontam para uma exitosa transposição em outros contextos cognitivos.

Q18: Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?

Q27: Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?

Para ambas as questões, os dados obtidos nos revelam que a média subiu, e o desvio padrão caiu para 0.3835, o que isso nos permite pensar que os alunos começaram a desenvolver um pensamento mais homogêneo após a intervenção. Em outras palavras, a estratégia metacognitiva foi mobilizada, de modo que o aluno percebeu, após as intervenções, que em muitas situações sobretudo de baixo rendimento, se fez necessário repensar as estratégias para obtenção de uma maior qualidade. A Q27 aponta para a mesma perspectiva, contudo, considerando a importância da leitura. Não entender um texto ou parte dele não constitui um

problema em si, mas se faz necessário revê-lo, sob pena de perder o todo de sua compreensão. Ao que nos mostra os dados, assim como no jogo de damas digital se faz necessário uma autocrítica saudável em relação as jogadas, o mesmo se estabelecem no contexto da leitura, da escrita e da resolução de problemas.

Q25. Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor(a) pede?

O resultado obtido para esta questão como aparece nas tabelas, é bem interessante. A média passou de 1.389 para 1.611, um aumento bem importante e a moda de 1 foi para 2. Isso nos permite pensar que houve um aumento significativo na memória. A questão procura medir a capacidade do aluno em não esquecer o que o professor pede. Ora, isso exige a atenção para o comando do professor e da atividade, mas também capacidade de reter tal informação na memória.

Tanto para Vygotsky como Luria (1996), a memória deve ser compreendida sob duas perspectivas: a primeira é a individual, aquele em que o cérebro processa e armazena a informação e, em segundo lugar, a memória como construção coletiva e histórica, em que os dados da cultura são armazenados como construto e legado dos homens. Nesse sentido, o jogo de damas digital oportunizou ao aluno a mobilização da memória num campo individual, como condição para atender ao requisito da atividade solicitada, mas também numa dimensão coletiva, uma vez que o próprio jogo resulta de um legado historicamente construído e incorporado como arquétipo compartilhado intersubjetivamente.

Consideremos os seguintes fatores na tabela abaixo:

Tabela 5 - Questionário 1 (Antes da Intervenção)

Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Média	1.167	1.235	0.149	1.167	1.222	1.333	0.1667

Estratégias Cognitivas

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Média	0.6111	0.8636	0.2349	0.6389	0.7778	1.056	0.4167

Estratégias Metacognitivas

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Média	1.389	1.333	0.2905	1.083	1.389	1.528	0.4444

Tabela 6 - Questionário 2 (Depois da Intervenção)

Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Média	1.5	1.303	0.246	1.111	1.389	1.5	0.3889

Estratégias Cognitivas

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Média	1.056	0.9596	0.2498	0.8333	1	1.083	0.25

Estratégias Metacognitivas

Variável	Moda	Média	Des_Pad	Q1	Mediana	Q3	AIQ
Média	1.167	1.397	0.3084	1.167	1.222	1.611	0.4444

Os quadros acima mostram os parâmetros quantitativos antes e depois da intervenção. São avaliadas as seguintes estratégias: ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas.

Quanto à ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, comparando o antes e o depois temos os seguintes resultados:

Há um aumento da moda de 1.167 para 1.5, do mesmo modo acontece com a média que aumentou de 1.235 para 1.303 e a mediana subiu de 1.222 para 1.389. Por fim, o AIQ que é a amplitude interquartil aumentou de 0.1667 para 0.3889.

Esses dados com seus respectivos aumentos sugerem contundentemente que os estudantes quando submetidos ao jogo de damas digital reduziram suas dificuldades sobretudo no que tange ao raciocínio e ao planejamento. Considerando que as estratégias metacognitivas representam a capacidade de autoconhecimento e percepção do próprio planejamento estratégico, o jogo permitiu com que as crianças tivessem uma atenção maior sobre suas capacidades cognitivas.

No que se refere ao aumento no AIQ, antes e após, podemos observar que há uma maior variação nas respostas, o que nos conduz a pensar que alguns participantes da pesquisa tiveram uma melhora significativa na ausência de estratégias Metacognitivas disfuncionais, ao passo que alguns apresentaram melhoras importantes.

Considerando o antes e o depois das Estratégias Cognitivas, temos os seguintes dados: a moda apresentou aumento de 0.6111 para 1.056. A média aumentou de 0.8636 para 0.9595 e a mediana foi de 0.7778 para 1. Por outro lado, o AIQ diminuiu de 0.4167 para 0.25.

O aumento nos valores da média e mediana demonstra que os alunos após serem submetidos as intervenções do jogo de damas, passaram a mobilizar com maior eficácia as estratégias cognitivas, sobretudo do raciocínio lógico e pensamento estratégico que são as mais exigidas no jogo e em muitas atividades envolvendo cálculo matemático. Contudo, um dado interesse nos chamou à atenção: houve uma redução do AIQ, o que nos sugere que as respostas do grupo estudado ficaram mais homogêneas. Em outras palavras, podemos inferir que houve

uma maior participação do grupo, de modo que aprenderam uns com os outros as estratégias necessárias para o bom desempenho no jogo.

Com isso podemos pensar em uma aprendizagem mais participativa, em que a interação coletiva contribui para a compreensão e mobilização dos conteúdos e das estratégias cognitivas necessárias às peculiaridades de cada componente mais homogêneas, ou seja, a maioria dos participantes melhorou de forma semelhante.

Quanto às estratégias metacognitivas, a tabela traz uma comparação entre o antes e o depois das intervenções dos jogos digitais. Podemos observar alguns dados interessantes. A moda sofreu diminuição de 1.389 para 1.167, ao passo que a Média aumentou de 1.333 para 1.397 e a Mediana caiu de 1.389 para 1.222 e, por fim AIQ permaneceu em 0.4444.

O aumento da média sugere que à medida que as intervenções avançam, melhor os alunos usam de estratégias metacognitivas, sobretudo no planejamento das jogadas, na elaboração de um monitoramento mais acurado dos seus próprios lances, em vista do adversário e principalmente na capacidade de avaliar o próprio pensamento.

Se por um lado a média aumentou, por outro, a mediana sofreu diminuição. Como explicar esse dado? Em primeiro lugar é preciso entender que estatisticamente falando, a mediana representa o ponto em que 50% dos dados estão abaixo e os outros 50% estão acima. Se na aplicação do EAVAP os dados revelaram uma diminuição nesse fator, isso nos sugere que os jogadores utilizaram menos estratégias metacognitivas nas intervenções. Mas, o que isso significa à luz do referencial teórico proposto?

Para Vygotsky (1984) a aprendizagem se dá por meio da interação social e, posteriormente, a internalização das estratégias cognitivas (memória, atenção, raciocínio lógico, planejamento, entre outros). No entender de Weinert (1987), a metacognição é um processo segundo o qual o indivíduo tem controle dos seus próprios processos conscientes. Tais conhecimentos se apresentam em três ordens: (1) conhecimento acerca dos próprios estados internos cognitivos; (2) a própria percepção consciente desses processos mentais; (3) o controle desses estados mentais. Como podemos observar, a metacognição não é apenas um conhecimento do que ocorre na mente do indivíduo, mas a percepção, a intencionalidade desses estados mentais.

No caso em que estamos analisando, a diminuição da mediana nos sugere que os alunos passaram a fazer pouco uso das estratégias metacognitivas, sem prejuízo da aprendizagem. Como isso pode ser explicado? Consideremos três possíveis explicações:

A primeira diz respeito ao que podemos chamar de “dependência externa”, isto é, o próprio instrumento de avaliação – EAVAP ofereceu instruções muito bem estruturadas, de

modo que os alunos não recorreram tanto às estratégias metacognitivas, confiando muito mais da estrutura do questionário. Isso não significa que houve uma interferência nas respostas dos alunos, mas simplesmente as questões apresentadas aos alunos foram suficientes, sem recorrer a estratégia da percepção ou mesmo do planejamento para responder as questões. Em termos da psicologia de Vygotsky, o suporte oferecido pelo próprio jogo de damas digital e a estruturação do questionário funcionaram como zona de desenvolvimento proximal, reduzindo assim a necessidade de lançar mão de estratégias metacognitivas.

Uma segunda explicação tem por princípio a automatização do processo. Em outras palavras, à medida que as intervenções foram aumentando, as estratégias se tornaram automáticas, diminuindo assim a necessidade de representação ou monitoramento consciente dos estados internos. É um processo em que as estratégias cognitivas começam a se internalizar, contudo, os alunos ainda não as conseguem aplicar de forma reflexiva e consciente.

A terceira explicação possível conta com uma forte incidência cognitiva que leva os alunos a uma adaptação. O que estamos querendo dizer é que a intensidade das intervenções do jogo de damas digital pode ter suscitado nos alunos uma intensa carga cognitiva (atenção, memória, planejamento, percepção consciente), de modo que os jogadores passaram a simplificar suas estratégias de jogo, pela adaptação às regras e à própria dinâmica do jogo, fazendo com que o esforço metacognitivo não fosse acionado constantemente. É como aprender a dirigir um carro, quanto mais se dirige, menos se necessita pensar sobre as próprias ações que devem se desempenhadas para uma boa prática na direção. O hábito tem o poder de internalizar as estratégias cognitivas, não havendo necessidade de representar a todo momento cada ação nem mesmo estar consciente dela.

A fim de se avaliar a consistência interna dos itens dos questionários 1 (antes da intervenção) e 2 (depois da intervenção) foi calculado o Alfa de Cronbach e o Lambda 6 (λ_6) de Guttman, tanto para o conjunto completo dos dados (de maneira geral) quanto para os três subconjuntos de itens da escala: Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais; Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas.

O alfa de Cronbach é uma medida de consistência interna, que avalia a confiabilidade de um conjunto de itens em um questionário. Em outras palavras, ele verifica se os itens que compõem uma escala estão todos medindo o mesmo conceito ou constructo subjacente.

O valor do alfa de Cronbach varia entre 0 e 1. Valores mais próximos de 1 indicam maior consistência interna (ou confiabilidade) entre os itens da escala. De modo geral:

- ✓ Alfa de Cronbach acima de 0,7 é considerado aceitável;

- ✓ Alfa de Cronbach acima de 0,8 é considerado bom e
- ✓ Alfa de Cronbach acima de 0,9 é considerado excelente.

O lambda 6 (λ_6) de Guttman é uma medida de confiabilidade de consistência interna, semelhante ao alfa de Cronbach, usada para avaliar a confiabilidade de um conjunto de itens em um questionário. O lambda 6 (λ_6) de Guttman leva em consideração a variância dos erros específicos de cada item, fornecendo uma estimativa de confiabilidade que considera esses erros residuais.

O valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman varia de 0 a 1, onde valores mais altos indicam maior confiabilidade interna entre os itens.

De modo geral:

- ✓ (λ_6) de Guttman acima de 0,7 é considerado aceitável;
- ✓ (λ_6) de Guttman acima de 0,8 é considerado bom e
- ✓ (λ_6) de Guttman acima de 0,9 é considerado excelente.

Tabela 7 - Questionário 1 (Antes da Intervenção)

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade considerando o questionário completo, antes da intervenção, de maneira geral.

raw_alpha	0.8408
std.alpha	0.8368
G6(smc)	0.8222
average_r	0.1419
S/N	5.126
Ase	0.05184
Mean	1.133
Sd	0.2805
median_r	0.1382

O Alfa de Cronbach considerando todas as questões do questionário 1 (antes da intervenção) foi de 0.8408 e o valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.8222. Os dois índices, de maneira geral, sugerem uma boa consistência interna do questionário.

Tabela 8 - Fator: Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade do fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, antes da intervenção.

raw_alpha	0.8767
std.alpha	0.8778
G6(smc)	0.944
average_r	0.356
S/N	7.186
Ase	0.04147
Mean	1.235
Sd	0.4626
median_r	0.3875

O Alfa de Cronbach considerando a subescala de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais do questionário 1 (antes da intervenção) foi de 0.8767, sugerindo uma boa consistência interna deste fator. O valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.944 sugerindo uma excelente consistência interna deste fator.

Tabela 9 - Fator: Estratégias Cognitivas

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade do fator estratégias cognitivas, antes da intervenção.

raw_alpha	0.6706
std.alpha	0.6773
G6(smc)	0.8504
average_r	0.1602
S/N	2.099
Ase	0.1156
Mean	0.8636
Sd	0.3184
median_r	0.1537

O Alfa de Cronbach considerando a subescala estratégias cognitivas do questionário 1 (antes da intervenção) foi de 0.6706, sugerindo uma consistência interna moderada deste fator, isto é, a confiabilidade é aceitável, mas pode não ser ideal. Este nível ($0.6 \leq \alpha < 0.7$) é geralmente considerado mínimo em pesquisas exploratórias.

O valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.8504 sugerindo uma boa consistência interna deste fator.

Tabela 10 - Fator: Estratégias Metacognitivas

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade do fator estratégias metacognitivas, antes da intervenção.

raw_alpha	0.5927
std.alpha	0.6211
G6(smc)	0.7212
average_r	0.1897
S/N	1.639

Ase	0.1494
Mean	1.317
Sd	0.3159
median_r	0.1892

O Alfa de Cronbach considerando a subescala estratégias metacognitivas do questionário 1 (antes da intervenção) foi de 0.5927, sugerindo uma consistência interna fraca deste fator, isto é, a consistência interna é questionável e pode indicar a necessidade de revisão dos itens. Contudo isso não invalida o seu uso para o recorte que estabelecemos em nossa pesquisa.

O valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.7212 sugerindo uma consistência interna aceitável deste fator, isto é, os itens têm uma relação razoável entre si e medem de forma consistente o constructo.

Tabela 11 - Questionário 2 (Depois da Intervenção)

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade considerando o questionário completo, depois da intervenção, de maneira geral.

raw_alpha	0.8669
std.alpha	0.8598
G6(smc)	0.8555
average_r	0.1651
S/N	6.132
Ase	0.04358
Mean	1.113
Sd	0.3087
median_r	0.1581

O Alfa de Cronbach considerando todas as questões do questionário 2 (depois da intervenção) foi de 0.8669 e o valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.8555. Os dois índices, de maneira geral, sugerem uma boa consistência interna do questionário.

Tabela 12 - Fator: Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade do fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, depois da intervenção.

raw_alpha	0.8517
std.alpha	0.8489
G6(smc)	0.9659
average_r	0.3017
S/N	5.616
Ase	0.05125
Mean	1.303
Sd	0.4315
median_r	0.2898

O Alfa de Cronbach considerando a subescala de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais do questionário 2 (depois da intervenção) foi de 0.8517, sugerindo uma boa consistência interna deste fator. O valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.9659 sugerindo uma excelente consistência interna deste fator.

Tabela 13 - Fator: Estratégias Cognitivas

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade do fator estratégias cognitivas, depois da intervenção.

raw_alpha	0.6949
------------------	--------

std.alpha	0.7173
G6(smc)	0.8458
average_r	0.1874
S/N	2.537
Ase	0.1078
Mean	0.9596
Sd	0.3531
median_r	0.1966

O Alfa de Cronbach considerando a subescala estratégias cognitivas do questionário 2 (depois da intervenção) foi de 0.6949, sugerindo uma consistência interna moderada deste fator, isto é, a confiabilidade é aceitável, mas pode não ser ideal. Este nível ($0.6 \leq \alpha < 0.7$) é

O valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.8458 sugerindo uma boa consistência interna deste fator.

Tabela 14 - Fator: Estratégias Metacognitivas

A seguir apresentaremos as medidas de confiabilidade do fator estratégias metacognitivas, depois da intervenção.

raw_alpha	0.6223
std.alpha	0.6067
G6(smc)	0.6912
average_r	0.1806
S/N	1.543
Ase	0.1287
Mean	1.159

Sd	0.3283
median_r	0.2104

O Alfa de Cronbach considerando a subescala estratégias metacognitivas do questionário 2 (depois da intervenção) foi de 0.6223, sugerindo uma consistência interna moderada deste fator, isto é, a confiabilidade é aceitável, mas pode não ser ideal. Este nível ($0.6 \leq \alpha < 0.7$) é geralmente considerado mínimo em pesquisas exploratórias.

O valor do lambda 6 (λ_6) de Guttman foi de 0.6912 sugerindo uma consistência interna moderada deste fator, portanto, os itens têm uma relação razoável entre si.

Desse modo, podemos concluir que ambos os questionários (antes e depois da intervenção) são confiáveis, especialmente nos itens da subescala de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Os itens da subescala de estratégias metacognitivas foram os que apresentaram menor consistência interna. Esses valores servem como diretrizes, mas a interpretação dos índices também deve levar em consideração o contexto da pesquisa, a natureza dos itens e o propósito do teste, portanto, em áreas outras áreas como ciências sociais, valores de alfa e de lambda 6 (λ_6) de Guttman, um pouco mais baixos, são esperados e podem ser aceitáveis.

Teste de normalidade de Shapiro Wilk

Para verificar a normalidade das questões foi aplicado o teste de normalidade de Shapiro Wilk, em cada um dos questionários.

Testar a normalidade das questões em cada questionário faz-se necessário para identificar e direcionar em qual natureza (paramétrica ou não paramétrica) será realizado os testes de comparações.

Hipóteses estatísticas:

Normalidade dos resíduos:

$$\begin{cases} H_0: A \text{ variável segue uma distribuição normal;} \\ H_1: A \text{ variável não segue uma distribuição normal.} \end{cases}$$

Os dados seguiram uma distribuição normal quando o p-valor do teste de Shapiro-Wilk for superior que 0.05 (nível de significância).

Tabela 15 - Questionário 1 (Antes da Intervenção)

Variável	p.value	Normalidade
Q1	0.0004575	
Q2	0.0004891	
Q3	0.0004425	
Q4	0.0003399	
Q5	0.001675	
Q6	3.995e-06	
Q7	0.0002666	
Q8	0.001907	
Q9	0.001907	
Q10	0.000977	
Q11	0.0003399	
Q12	0.001907	
Q13	3.074e-05	
Q14	0.001611	
Q15	6.883e-06	
Q16	0.0003325	
Q17	0.001611	
Q18	4.116e-07	
Q19	0.0001709	
Q20	0.001055	

Variável	p.value	Normalidade
Q21	0.002229	
Q22	0.001675	
Q23	0.001569	
Q24	0.0007038	
Q25	1.186e-05	
Q26	0.001611	
Q27	9.265e-06	
Q28	1.186e-05	
Q29	1.186e-05	
Q30	0.0003005	
Q31	0.0004891	

Em nível de significância de 5%, rejeitamos a hipótese nula, para todas as variáveis analisadas, indicando que os dados do questionário 1 (antes da intervenção) não seguem uma distribuição normal segundo o teste de Shapiro-Wilk.

Tabela 16 - Questionário 2 (Depois da Intervenção)

Variável	p.value	Normalidade
Q1	0.0001277	
Q2	0.001729	
Q3	9.196e-05	
Q4	0.001021	
Q5	0.0004575	
Q6	5.859e-05	

Variável	p.value	Normalidade
Q7	2.986e-05	
Q8	9.196e-05	
Q9	0.002584	
Q10	0.0008898	
Q11	0.001907	
Q12	0.002229	
Q13	0.000977	
Q14	7.791e-05	
Q15	0.0004891	
Q16	0.00139	
Q17	0.0004891	
Q18	3.467e-07	
Q19	0.00139	
Q20	0.001907	
Q21	0.002229	
Q22	0.001907	
Q23	0.00139	
Q24	0.000977	
Q25	1.186e-05	
Q26	0.001611	
Q27	3.467e-07	

Variável	p.value	Normalidade
Q28	0.0002354	
Q29	0.0003399	
Q30	0.0002354	
Q31	0.001729	

Em nível de significância de 5%, rejeitamos a hipótese nula, para todas as variáveis analisadas, indicando que os dados do questionário 2 (depois da intervenção) não seguem uma distribuição normal segundo o teste de Shapiro-Wilk.

Teste de Wilcoxon Pareado

Em uma amostra pareada cada observação em um conjunto de dados tem um par correspondente no outro conjunto. Esse emparelhamento ocorre geralmente porque as duas amostras vêm do mesmo indivíduo, permitindo comparações diretas. No nosso caso, temos a aplicação do questionário, sendo respondida pelo mesmo aluno, antes e depois da intervenção.

O teste de Wilcoxon pareado, também conhecido como teste de Wilcoxon de postos sinalizados, é um teste estatístico não-paramétrico usado para comparar duas amostras pareadas. Este teste é uma alternativa não paramétrica para o teste t de Student pareado, quando não se pode assumir que as observações seguem uma distribuição normal.

Deseja-se avaliar se as medianas de duas amostras relacionadas diferem significativamente.

Descrição da tabela de resultados:

- ✓ **Variável:** Indica a variável analisada.
- ✓ **Estimate:** Reflete a mediana das diferenças entre as medições realizadas antes e após a intervenção. Um valor positivo indica um aumento típico da variável após a intervenção, enquanto um valor negativo indica uma redução.
- ✓ **Conf.low e Conf.high:** Estes valores delimitam o intervalo de confiança para a mediana estimada das diferenças. Este intervalo fornece uma faixa dentro da qual a verdadeira mediana das diferenças é esperada com um certo nível de confiança, geralmente 95%.

- ✓ **Statistic:** O valor da estatística calculada, baseada no teste específico utilizado, que ajuda a determinar se as diferenças observadas são estatisticamente significativas.
- ✓ **P_value:** Indica a probabilidade de obter um resultado tão extremo quanto o observado se a hipótese nula fosse verdadeira. Um valor p menor que 0,05 geralmente indica que as diferenças são estatisticamente significativas, permitindo rejeitar a hipótese nula.
- ✓ **Status:** Quando marcado com “OK”, indica que a hipótese nula foi rejeitada, baseado nos resultados do teste estatístico.

Hipóteses estatísticas:

$\{H_0$: A mediana das diferenças entre questionário 1 (antes) e do questionário 2 (depois) é zero;
 H_1 : A mediana das diferenças entre questionário 1 (antes) e do questionário 2 (depois) é diferente de zero.

Portanto, estamos interessados em responder:

- ✓ Existe efeito significativo da intervenção, isto é, existe diferença entre os questionários 1 (antes) e o questionário 2 (depois)?

Deseja-se que o p-valor seja menor que 0.05 (nível de significância) para rejeitarmos H_0 e afirmarmos que existe efeito significativo da intervenção.

Para cada subescala

Na tabela a seguir apresenta o resultado do Teste de Wilcoxon Pareado para as comparações entre as medianas obtidas nos questionários antes (pré intervenção) e nos questionários depois (pós-intervenção) de cada um dos três itens da escala:

Tabela 17 – Resultado do Teste de Wilcoxon Perado

Variável	estimate	conf.low	conf.high	Statistic	p_value	status
disfuncionais	-0.1667	-0.1667	-0.1667	0	1	
Cognitivas	-0.2222	-0.2222	-0.2222	0	1	
metacognitivas	0.1667	0.1667	0.1667	1	1	

A tabela a seguir apresenta os valores de mediana e amplitude interquartil (AIQ) obtidas nos questionários 1 (pré intervenção) e nos questionários 2 (pós-intervenção) de cada um dos três itens da escala.

A coluna V da tabela representa o valor da estatística (Statistic) do teste de Wilcoxon e a coluna p representa o p-valor (P_value) do teste de Wilcoxon.

Tabela 18 – Mediana e Amplitude interquartil

Itens	Mediana_pre	AIQ_pre	Mediana_pos	AIQ_pos	V	p
disfuncionais	1.222	0.1667	1.389	0.3889	0	1
Cognitivas	0.7778	0.4167	1	0.25	0	1
metacognitivas	1.389	0.4444	1.222	0.4444	1	1

Podemos afirmar, em nível de 5% de significância, que:

- ✓ Não existe diferença estatisticamente significativa (p-valor = 1) ao comparar as medianas obtidas na situação de pré-intervenção (1.222) e pós-intervenção (1.389) em relação a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais.
- ✓ Não existe diferença estatisticamente significativa (p-valor = 1) ao comparar as medianas obtidas na situação de pré intervenção (0.7778) e pós-intervenção (1) em relação a estratégias cognitivas.
- ✓ Não existe diferença estatisticamente significativa (p-valor = 1) ao comparar as medianas obtidas na situação de pré intervenção (1.389) e pós-intervenção (1.222) em relação a estratégias metacognitivas

Na tabela a seguir apresenta o resultado do Teste de Wilcoxon Pareado para as comparações entre as medianas obtidas nos questionários antes (pré-intervenção) e nos questionários depois (pós-intervenção) para cada uma das questões da escala, de modo geral:

Tabela 19 – Comparação das Medianas antes e pós-intervenções

variável	estimate	conf.low	conf.high	statistic	p_value	status
Q1	-3.485e-05	-1	3.743e-05	6	0.7656	
Q2	-1	-1.5	-1	0	0.01028	OK

variável	estimate	conf.low	conf.high	statistic	p_value	status
Q3	-1	-1.5	5.771e-05	2.5	0.2031	
Q4	-0.9999	-1	-1	2.5	0.4237	
Q5	4.728e-05	-1	1.5	17.5	0.5877	
Q6	-0.8173	-2	0.9999	1.5	0.5862	
Q7	-0.5	-1.5	1	6	0.3741	
Q8	-1	NA	NA	0	0.01966	OK
Q9	0.753	-0.9999	2	4.5	0.5862	
Q10	-0.3989	-1.5	1	12	0.407	
Q11	-0.5001	-2	1	5	0.2795	
Q12	4.307e-06	-1.979e-05	1	14	0.484	
Q13	-1	-1.5	1	7	0.2402	
Q14	1	-2.558e-05	1.5	29	0.1236	
Q15	-3.374e-05	-1	0.5	9	0.8241	
Q16	-1	-1	-1	0	0.01471	OK
Q17	-0.3989	-1.5	1	12	0.407	
Q18	-0.5	-2	1	3	0.5775	
Q19	0.5001	-1	2	16	0.2795	
Q20	1.286e-05	-8.572e-06	1	33	0.5653	
Q21	1.116e-06	-0.5	1	14	1	
Q22	-9.669e-06	-1	1.716e-05	12	0.7768	
Q23	4.728e-05	-1	1.5	17.5	0.5877	

variável	estimate	conf.low	conf.high	statistic	p_value	status
Q24	-9.402e-05	-1	0.9999	20	0.7897	
Q25	-1	NA	NA	0	0.07186	
Q26	0	-1	1	10.5	1	
Q27	-0.5	-1.5	1	6	0.3741	
Q28	-3.172e-05	-1	0.4999	16	0.8211	
Q29	0	0	0	1.5	1	
Q30	-0.5001	-2	1	5	0.2795	
Q31	1.469	0.4999	2	8.5	0.2652	

Tabela 20 – Questões relevantes antes e pós-intervenções

Variável	estimate	conf.low	conf.high	Statistic	p_value	status
Q2	-1	-1.5	-1	0	0.01028	OK
Q8	-1	NA	NA	0	0.01966	OK
Q16	-1	-1	-1	0	0.01471	OK

A tabela a seguir apresenta os valores de mediana e amplitude interquartil (AIQ) obtidas nos questionários 1 (pré-intervenção) e nos questionários 2 (pós-intervenção) de cada uma das questões da escala, de modo geral, dado que não houve diferença significativa nas subescalas.

A coluna V da tabela representa o valor da estatística (Statistic) do teste de Wilcoxon e a coluna p representa o p-valor (P_value) do teste de Wilcoxon.

Tabela 21 - Valores de mediana e amplitude interquartil (AIQ) obtidas nos questionários 1 (pré-intervenção) e nos questionários 2 (pós-intervenção)

Questão	Mediana_pre	AIQ_pre	Mediana_pos	AIQ_pos	V	P
Q1	1	0	1	0	6	0.7656
Q2	0.5	1	1	1	0	0.01028

Questão	Mediana_pre	AIQ_pre	Mediana_pos	AIQ_pos	V	P
Q3	1.5	1	2	1	2.5	0.2031
Q4	1	1	1	1	2.5	0.4237
Q5	1	0.75	1	0	17.5	0.5877
Q6	1	0	1	0	1.5	0.5862
Q7	1.5	1	2	1	6	0.3741
Q8	1	1	2	1	0	0.01966
Q9	1	1	1	0.75	4.5	0.5862
Q10	1	1	1	2	12	0.407
Q11	1	1	1	1	5	0.2795
Q12	1	1	1	1.75	14	0.484
Q13	1	0	1	1	7	0.2402
Q14	1	1	0	1	29	0.1236
Q15	1	1	1.5	1	9	0.8241
Q16	1	1	1	1.75	0	0.01471
Q17	1	1	1.5	1	12	0.407
Q18	2	0	2	0	3	0.5775
Q19	2	1	1	1.75	16	0.2795
Q20	1	0	1	1	33	0.5653
Q21	1	1.75	1	1.75	14	1
Q22	1	0.75	1	1	12	0.7768
Q23	1	2	1	1.75	17.5	0.5877

Questão	Mediana_pre	AIQ_pre	Mediana_pos	AIQ_pos	V	P
Q24	1	1.75	1	1	20	0.7897
Q25	1	1	2	1	0	0.07186
Q26	1	1	1	1	10.5	1
Q27	2	0.75	2	0	6	0.3741
Q28	1	1	2	1	16	0.8211
Q29	1	1	1	1	1.5	1
Q30	1.5	1.75	2	1	5	0.2795
Q31	1.5	1	1	1	8.5	0.2652

Podemos afirmar, em nível de 5% de significância, que as variáveis Q2, Q8 e Q16 apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre o questionário aplicado antes e após a intervenção, com p-valores significativos, menores que 0,05.

Desse modo, podemos afirmar, em nível de 5% de significância, que:

- ✓ Existe diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0.01028) ao comparar as medianas obtidas na situação de pré-intervenção. intervenção (0.5) e pós-intervenção (1) em relação a variável 2, isto é, para questão 2 (Q2);
- ✓ Existe diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0.019) ao comparar as medianas obtidas na situação de pré-intervenção (1) e pós-intervenção (2) em relação a variável 8, isto é, para questão 8 (Q8) e
- ✓ Existe diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0.014) ao comparar as medianas obtidas na situação de pré-intervenção (1) e pós-intervenção (1) em relação a variável 8, isto é, para questão 16 (Q16).

Gráficos de pontos

Os gráficos a seguir apresentam as comparações significativas obtidas pelo Teste de Wilcoxon Pareado, para as questões 2 (Q2), 8 (Q8) e 16 (Q16) da escala geral, antes e depois da intervenção, com seus respectivos valores de p-valores.

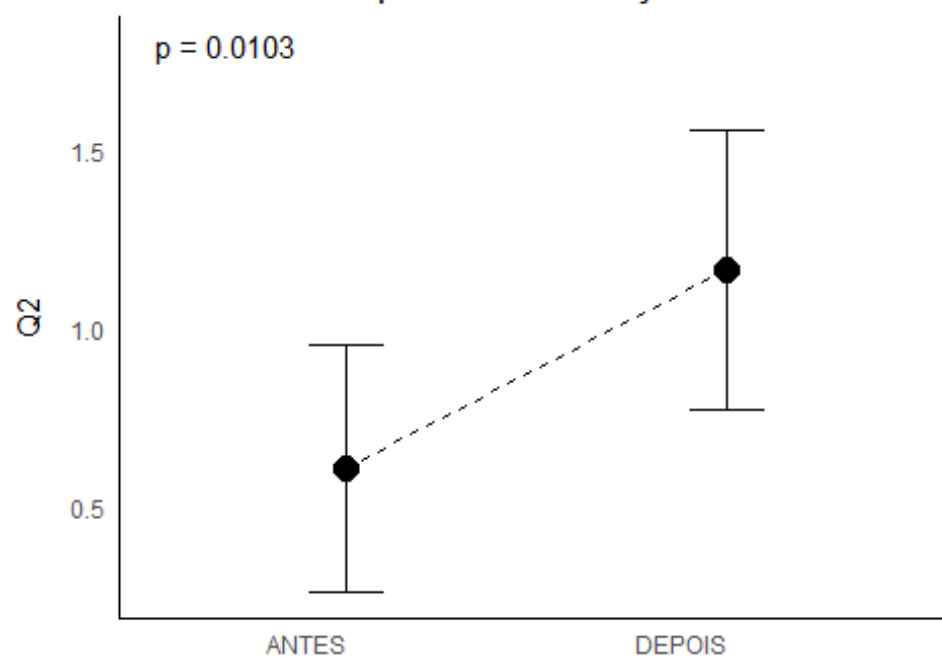
O ponto central em preto representa a média e as barras representam o desvio padrão. A linha tracejada representa a mudança desta média, antes e após a intervenção.

Gráfico 7 – Q2 Antes e depois da intervenção

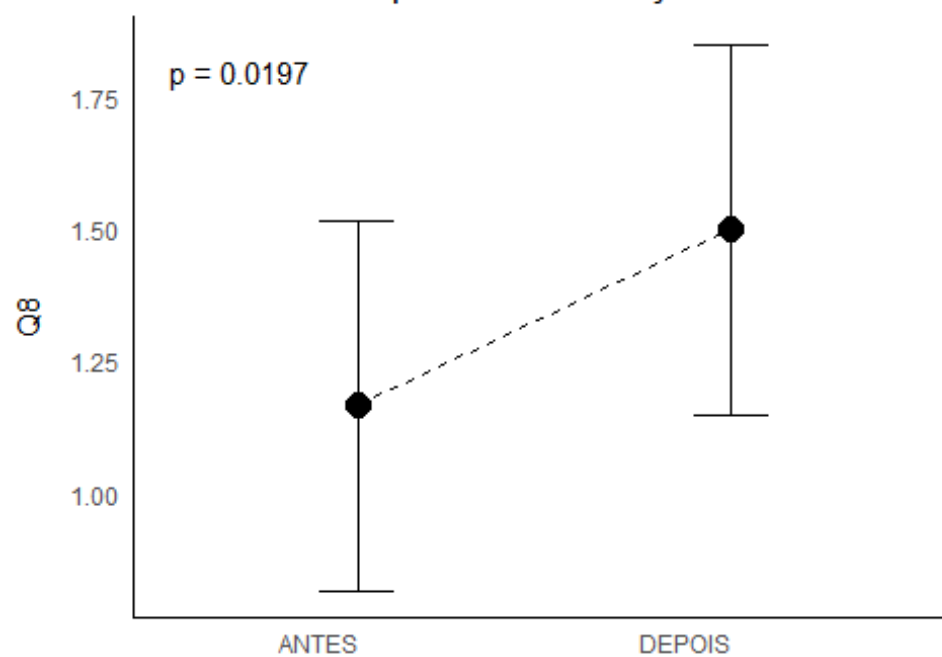
Gráfico 8 – Q8 Antes e depois da intervenção

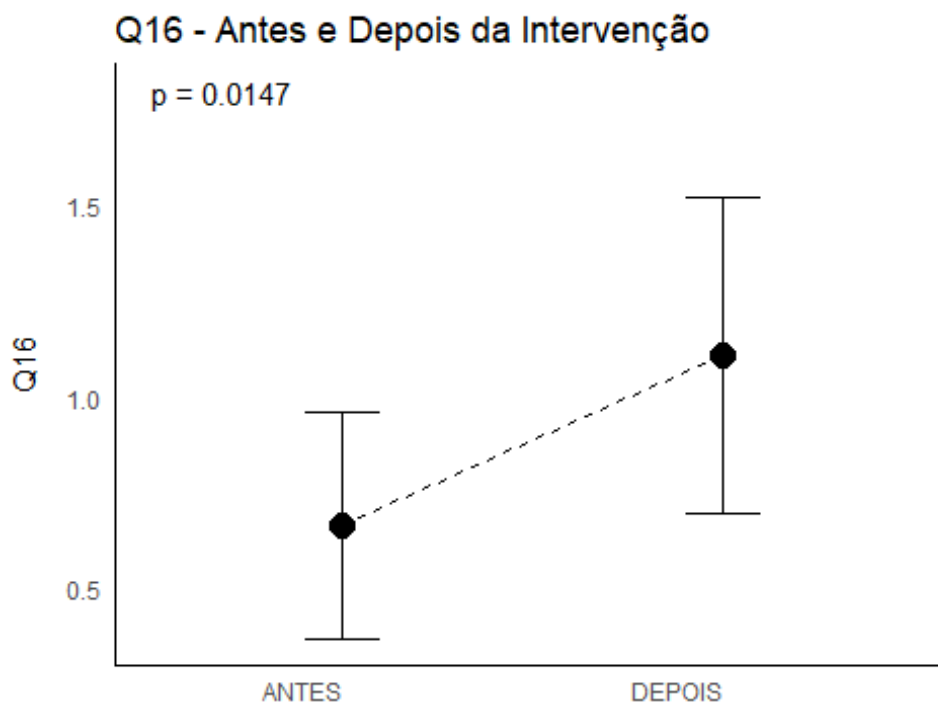
Gráfico 9 - Q16 Antes e depois da intervenção

Q2 - Antes e Depois da Intervenção



Q8 - Antes e Depois da Intervenção





Passemos a analisar as questões aplicadas por meio do EAVAP que mais tiveram significância no recorte desta pesquisa.

Questão 2: *"Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever"*.

A Q(2) trata do planejamento antes da escrita. Em termos estatísticos temos os seguintes valores para a Q(2):

Antes da intervenção: p-valor = 0.01028, mediana pré: 0.5

Pós-intervenção: Mediana: 1

Após as intervenções, os dados mostram que houve um aumento da mediana, sugerindo que os alunos participantes da pesquisa passaram a melhor planejar suas redações antes de escrever. Considerando que o jogo de damas digital exigiu dos alunos habilidades de organização, planejamento e antecipação das jogadas, essas mesmas habilidades foram transpostas para a produção de uma redação. Do ponto de vista das habilidades metacognitivas, o aumento após a intervenção nos sugere que os alunos tiveram consciência do percurso de planejamento e organização necessárias para bem elaborar uma redação.

A partir da perspectiva construtivista de Vygotsky (1984), os resultados obtidos na questão 2 podem ser assim interpretados. A estruturação das ideias para a elaboração de uma redação pode ser atestada pelo aumento da mediana. Tal aumento indica o desenvolvimento de funções superiores.

Em Vygotsky (1999), as Funções Psicológicas Superiores não resultam de um dado biológico determinístico, mas se encontram subordinadas às interpelações do meio em que o indivíduo se encontra inserido. Desse modo, essas funções resultam do mundo sociocultural e são essas relações sociais mediadas por outros sujeitos que as internalizam e aplicam numa variedade de situações da vida.

Essas relações sociais são complexas e formam uma rede intrincada, na medida em que novas formas e combinações das funções elementares se organizam em outras, formando uma síntese complexa. Nesse sentido, a memória, a consciência, a percepção, a linguagem, o pensamento, a capacidade de formar conceitos, as próprias emoções, a vontade, constituem Funções Psicológicas Superiores.

Cada uma dessas funções se entrelaça e forma novos significados, sendo, portanto, dinâmicas. É esse caráter de novidade que o processo de construção dessas funções traz que permite o desenvolvimento qualitativo do indivíduo. Por excelência, a linguagem representa o signo de maior mediação, pois por meio dela representamos e construímos um mundo social e cultural rico e extraordinário.

No contexto da Q(2), a teoria de Vygotsky (1999) nos permite inferir que as crianças usando de um instrumento semiótico que é o jogo de damas digital, conseguiram desenvolver as habilidades de planejamento das ideias, organização do pensamento e atenção necessária para construir um texto de redação bem elaborado. O jogo mobilizou a construção dessas habilidades cognitivas e metacognitivas (percepção e planejamento) de forma coletiva, pois em todas as sessões de jogos havia interatividade social, inclusive nas rodas de conversa após cada intervenção.

Questão 8: *“Quando seu professor(a) está explicando uma nova matéria, você costuma ficar pensando em outra coisa?”*

A Q(8) diz respeito à distração durante as explicações. Estatisticamente, temos os seguintes resultados para essa questão:

Antes da intervenção: p-valor = 0.019, mediana = 1

Pós-intervenção: mediana: 2

Como podemos observar, houve um aumento na mediana, o que nos indica que os alunos desenvolveram habilidade metacognitiva que lhes permitiram perceber sua distração. No contexto do jogo de damas digital, essa mesma estratégia é constantemente requerida, uma vez que se é preciso atenção e foco para realizar boas jogadas. Para isso, o aluno precisa perceber seu nível de distração para a partir de então traçar estratégias cognitivas de atenção e foco. Tais estratégias fazem parte das Funções Psicológicas Superiores em Vygotsky (1984).

De acordo com Luria (1981), a habilidade que um indivíduo tem de fixar sua atenção em determinado objeto ou campo perceptivo é chamada pelo autor de tenacidade. É graças a tenacidade que o indivíduo prende sua atenção e se fixa num determinado objeto. Por outro lado, essa atenção tem que ter uma qualidade que garante com que o indivíduo possa transitar seu foco de atenção de um para o outro que for de melhor qualidade e de seu interesse. A esse movimento de transição que determina a qualidade da atenção, Luria denominou de vigilância.

A atenção, contudo, pode sofrer variações, a depender dos estímulos externos como também as percepções internas do indivíduo. Assim, pode-se perceber que a depender da variação da intensidade dos estímulos externos como também as agitações internas do indivíduo a atenção pode se desenvolver satisfatoriamente ou ser precarizada. a atenção pode sofrer variações.

No contexto da Q(8) os dados quantitativos revelam que os alunos foram capazes de perceber o quanto a distração estava atrapalhando o processo ensino-aprendizagem, do mesmo modo que não perceber a tempo que não se está de posse da atenção necessária para o jogo de damas digital colocaria em risco o desfecho da partida. A produção da atenção e do foco não é um fenômeno abstrato, mas se constitui na esfera social, na medida em que são compartilhadas situações de distração e a necessidade de uma atenção que podem se fazer notar no placar do jogo e na própria intervenção de um colega para com o outro ou mesmo do pesquisador quando alerta para prestar atenção nas inúmeras possibilidades que a jogada oferece. Sendo assim, desenvolver a atenção e o foco representam, na esfera da teoria histórico-crítica, a superação de propostas pedagógicas reducionistas e de práticas pedagógicas em Educação Física unidimensionais. A cultura de movimento traz consigo essa necessidade de atenção para outros tipos de movimento.

No contexto contemporâneo de cultura digital, o jogo digital chama mais a atenção pela qualidade de sua apresentação e por sua capacidade de provocar a vigilância. Por um outro lado, o resultado do dado quantitativo oriundo da Q(8), nos permite pensar o jogo de damas digital não somente sob os aspectos formais e tecnológicos, o que é inegável, mas como instrumento de fomento de transformação social, uma vez que desafia o aluno a empreender esforços no sentido de desenvolver suas Funções Psicológicas Superiores e superar a alienação promovida pela distração que pode inclusive reverberar em outros aspectos da vida.

Ao reverberar a atenção sobre as demais disciplinas do currículo, o jogo de apresenta como zona de desenvolvimento proximal, instanciando estratégias cognitivas e metacognitivas potenciais, cujos efeitos podem se sentir na qualidade da aprendizagem. Diferentemente do senso comum que pensa ser o jogo um fator de distração para a aprendizagem, a presente

pesquisa mostra que ao sistematizar o jogo de damas digital no contexto das práticas pedagógicas em Educação Física, o mesmo se torna potente mobilizador de habilidades corporais e contribui para a cultura corporal de movimento.

Questão 16: *“Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que já sabia?”*

A Q(16) procura relacionar novos conhecimentos a conhecimentos prévios. Os resultados estatísticos são os seguintes:

Antes da intervenção: p-valor = 0.014; mediana = 1

Pós-intervenção: mediana = 1

Como podemos observar, a mediana permaneceu igual (1), contudo precisamos compreender a diferença estatística. Como vimos anteriormente, a mediana representa o valor central num conjunto de respostas dadas pelos alunos avaliados pelo EAVAP. Num cenário em que a mediana antes era 1 e depois da intervenção se manteve 1, isso quer nos dizer que tanto antes quanto depois do jogo de damas digital, pelo menos 50% das pessoas responderam 1 ou menos.

Contudo, o teste estatístico que acabou por gerar um p-valor significativo de 0.014) que nos sugere que houve uma alteração na distribuição das respostas, não obstante a mediana ter se mantido 1 antes e depois. Há três possíveis explicações para que poderiam nos ajudar a compreender esse achado estatístico:

A primeira trata de uma mudança na frequência das repostas. Em outras palavras, o que pode ter ocorrido é que antes da intervenção, muitos alunos tenham respondido 1, contudo, algumas tenham marcado valores menores (0) ou talvez um grupo menor tenha respondido um número maior (2). Após a intervenção, o cenário mudou e o que pode ter ocorrido é que muitos alunos tenham respondido 1 ou mesmo valores muito maiores como 2 ou 3, o que fez com que houvesse uma melhor distribuição das respostas e homogeneização do grupo.

Uma segunda explicação possível é que houve uma dispersão dos dados. Na prática estatística queremos dizer que antes da intervenção, pode ser que os alunos responderam com maior variação, por exemplo, uns responderam 0, outros 2 e outros 3. Porém, após a intervenção, e graças ao desenvolvimento maior da atenção e do foco exigidos pelo jogo, os alunos tenham respondido próximos de 1 o que tornou consistente o p-valor.

Uma terceira explicação se encontra na mudança da simetria da distribuição. Mesmo que a mediana tenha se mantido estável (1) antes e após a intervenção, pode ser que houve um deslocamento das respostas acima da mediana. Em outras palavras, o que se tem pode inferir é

que talvez mais alunos tenham conectado conhecimentos prévios com os novos e isso influenciou no p-valor sem alterar necessariamente a mediana.

Essa última explicação tem um forte grau de confiabilidade, uma vez que o próprio jogo de damas digital exige que conhecimentos prévios sejam trazidos à luz a fim de instanciar ações futuras. Isso reforça o caráter do antigo e do novo numa conexão intrincada de aprendizagem.

Do ponto de vista da perspectiva de Vygotskiana, essa mudança na distribuição se dá pelo caráter de transição da aprendizagem. Ela passa de uma fase interpessoal, onde no universo social aprendemos com o outro, para uma fase intrapessoal, isto é, o momento em que internalizamos esses conhecimentos construídos social e culturalmente. O fato da mediana se manter estável, porém o p-valor não ser o mesmo, reflete, à luz de Vygotsky (1984), como sendo um processo em que muitos alunos do universo da pesquisa avançaram para a fase da internalização.

Nota-se que após a intervenção, um grupo maior de alunos revelou ter melhor internalizado esses conhecimentos, sobretudo, quando se avalia o excelente desempenho cognitivo, no conjunto da pesquisa. Para que tanto o aluno quanto a equipe obtenham sucesso no jogo de damas digital, é preciso que faça uma análise acurada das jogadas anteriores e se identifique padrões dos jogos anteriores. Em termos vygotskianos, essa capacidade de extrair conhecimentos prévios combinado aos conhecimentos atuais é que permite ao aluno formular conceitos. Esses conhecimentos prévios advêm da nossa experiência e do modo como apreendemos a realidade num contexto de interação social e cultural. Contudo, isso precisa ser internalizado e é nessa fase que se desenvolve o pensamento abstrato permeado de generalização. Enfim, a própria constituição do conceito segue a lógica desse movimento de passagem do interpessoal para o intrapessoal.

A riqueza dos resultados nos mostra a importância de pensar a relação entre os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e os novos que irão surgir a partir da relação social do jogo.

O aperfeiçoamento do conhecimento e o estabelecimento de uma aprendizagem significativa dependem das relações multifacetadas que permeiam a vida cotidiana e as práticas escolares. A criança não aprende de dentro para fora, a partir de um essencialismo abstrato, pelo contrário, os dados nos mostraram que é partir da interação com o outro que tem mais experiência e domínio de conceitos e práticas que o indivíduo aprendendo.

Em nossa próxima seção iremos apresentar o Relato de Experiência como sendo um instrumento metodológico de compreensão da realidade a partir das narrativas subjetivas dos sujeitos que são compartilhadas intersubjetivamente, tais narrativas nascem da mesma

perspectiva, primeiramente interpessoal até gradualmente se internalizar. Aprendemos com o outro num processo dialético em que a realidade objetiva é valorizada ao mesmo tempo em que compomos nosso mundo interior a partir dela.

4.2 O jogo de damas digital e as atividades corporais a partir do Relato de Experiência

No capítulo anterior, nos dedicamos a expor a importância metodológica do Relato de Experiência para a presente pesquisa. Tal recurso nos permite avaliar em que medida o jogo de damas e as atividades corporais assumem significância quando são vivenciados e como isso reverbera no contexto da vida cotidiana, sobretudo das atividades escolares.

Considerando o referencial epistemológico da teoria histórico-crítica, o ambiente social assume proeminência na produção desses relatos como também impacta o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os dados a serem analisados, possui sistematicidade e reflexão crítica a partir da realidade dos participantes da pesquisa.

A dinâmica metodológica de coleta de dados se deu a partir de 12 sessões, sendo que a cada duas sessões de jogo de damas digital de inseria uma atividade corporal, como apresentamos no capítulo anterior. Nossa intenção nessa secção é consideramos os aspectos qualitativos envolvidos em ambas as modalidades de atividades e elaborar uma discussão a partir das narrativas obtidas.

Passaremos a analisar as narrativas a partir das doze semanas de intervenções (digital e corporal) deixando-nos guiar pelo referencial epistemológico, em vista de atingir os objetivos propostos para esta pesquisa.

Inicialmente os alunos foram instruídos quanto à pesquisa a qual estariam participando, seus objetivos e abordagem metodológica. Considerando que se tratava da 5ª série do ensino fundamental, o pesquisador adequou à linguagem de modo que houvesse uma compreensão necessária.

A semana 01 e 02 teve por objetivo inserir os participantes da pesquisa na ambientação do jogo digital de damas e na plataforma *Lidraughts*. Foi realizada uma atividade de sensibilização que consistiu em perguntas do tipo: “*Quem já jogou ou joga algum tipo de jogo digital*”? “*Vocês gostam de jogar videogames*”? “*Alguém poderia falar sobre algum tipo de jogo que mais gosta*”? E, por fim, “*Vocês conhecem o jogo de damas*”? “*Quem já jogou damas de forma digital*”?

A maioria dos alunos já conheciam jogos digitais pelo uso de videogames (PS4, PS5, XBOX e PCs). Alguns alunos relataram que preferem jogos envolvendo ação em que a atenção é mais exigida.

Aluno 01 (menino)⁸: *“Tio, eu gosto mais de jogo que eu posso mata o inimigo”.*

Aluno 02 (menina): *“Tio, eu acho muito chato esse jogo de arminha, eu gosto de jogo de cobrinha”.*

Aluno 03 (menino): *“Eu jogo, tio, quando eu vou mais na casa do meu primo, porque a gente joga junto joguinho de labirinto”.*

Quanto ao conhecimento do jogo de damas digital, percebemos que todos conhecem o jogo (analógico) e as suas regras, porém, nem todos jogaram no formato digital.

Aluno 04 (menina): *“Eu sempre jogo damas na casa da minha vó. O vovô que me ensinou e eu acho super manero, mas digital eu não joguei. Acho que vou gostar”.*

Aluno 05 (menino): *“Tio, eu jogo no celular damas. É esse que vamo joga?”*

O momento de sensibilização foi muito importante para conhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e poder melhor traçar uma estratégia de inserção na plataforma *Lidraughts*.

Evidenciou-se muito nesse momento o quanto estes alunos são nativos digitais como assevera Prensky (2021) aborda em sua pesquisa acerca da aprendizagem baseada em jogos digitais. Percebemos que start da pesquisa de campo, não houve grandes dificuldade de compreensão da dinâmica da plataforma e produção do login e senha. Evidentemente que os alunos foram devidamente orientados e assistidos individualmente com seus dispositivos eletrônicos (notebooks) disponíveis pela escola municipal.

A primeira sessão de ambientação (1ª semana) teve duração de 55 minutos e notamos os seguintes aspectos: em sua maioria, mais de 80% dos alunos, tinha uma facilidade muito grande de criar o login e senha para adentrar na plataforma e navegavam sem nenhum estranhamento, conhecendo cada ferramenta da plataforma. O restante, cerca de 20% tiveram uma atenção maior, contudo, isso não representou uma dificuldade significativa na fase da ambientação (20%). Dadas as orientações, estes alunos(as) conseguiram realizar o login e navegar sem dificuldades pela plataforma.

Após todos estarem efetivamente inseridos na plataforma e de posse das regras básicas para o jogo, o pesquisador lançou o primeiro jogo de damas digital. O próprio sistema realiza o pareamento dos jogadores obedecendo um tempo determinado pelo organizador, que neste caso

⁸ Os alunos foram identificados dessa forma para garantir a privacidade dos seus nomes verdadeiros.

foi de 5 minutos, uma vez que o objetivo era apenas de conhecer a plataforma. Terminado o tempo do jogo, o pesquisador passou a questionar os alunos a respeito da experiência que tiveram. Algumas questões norteadoras, a partir de alguns eixos descritos no capítulo anterior, permitiram a emergência e a coleta das seguintes narrativas:

Eixo 01 - Reflexão sobre o Jogo

✓ Como você se sentiu durante a sessão do jogo de damas digital?

Aluno 05 (menino): *“Tio, eu tô feliz, achei massa o jogo de damas digital. No começo eu achei que ia perder, eu tava muito ruim para mover a peça, mas depois eu aprendi certo”*.

Aluna 06 (menina): *“Sabe tio, eu gostei muito. Não sabia conhecia muito bem o jogo, mas é fácil jogar”*.

Aluno 07 (menino): *“Tio, o momento mais desafiador foi quando eu tive sacrificar uma peça por outra”*.

Como podemos observar, nesta primeira semana de intervenção os alunos foram inseridos na dinâmica da pesquisa e na plataforma do jogo digital. Após a sensibilização, os alunos já começaram a jogar e suas narrativas acerca do jogo atestam o quanto se envolveram com o jogo de damas digital. O aluno 07 narra o momento em que teve que sacrificar uma peça em detrimento de outra. Nesse momento foi pedido ao **aluno 07**, se possível, narrasse um pouco mais o que sentiu: *“Eu senti medo, porque eu pensei assim, vai que eu mexo e perco o jogo todo”*.

Medo, um sentimento tão comum a todos nós, mas em que momento ele pode ser prejudicial? Quando ele não deixa a gente tomar as decisões que precisam ser tomadas. Discorreu-se muito sobre esse tipo de sentimento quando se realiza uma atividade em casa, ou mesmo uma prova de português e matemática. Também na vida, o medo existe, mas se ele souber ser bem orientado, não irá nos prejudicar, pelo contrário, nos fará reconhecer os nossos limites.

Desse modo, a partir desses relatos, podemos observar que há uma relação intrínseca entre a habilidade cognitiva de tomada de decisões estratégicas e habilidades socioemocionais. Toda experiência cognitiva vem acompanhada de uma experiência subjetiva no âmbito dos afetos que é compartilhada intersubjetivamente. Na medida que os alunos narravam suas experiências de deleite e medo no jogo, os demais confirmavam com o gesto do balançar a cabeça ou mesmo verbalmente “eu também, tio, senti assim”.

Na segunda intervenção digital (semana 02), o objetivo era expor os alunos a um tempo maior de jogo. Inicialmente foram lembradas as regras básicas do jogo e a dinâmica da plataforma. A atenção quanto ao tempo e a necessidade de pensar as estratégias para um bom desempenho. O jogo teve duração total de 25 minutos. Após o jogo, os alunos foram estimulados a relatarem suas experiências por meio das seguintes questões:

Eixo 1: Reflexão sobre o Jogo

- ✓ Como você se sentiu durante a sessão do jogo de damas digital?

Aluna 08 (menina): *“Tio, eu me senti muito feliz jogando. Pela primeira vez eu ganhei”.*

Aluno 09 (menino): *“Tio Thomas, eu tive dificuldade de jogar. Eu não sabia decidir qual a melhor peça que eu deveria mexer”.*

Aluno 10 (menino): *“Eu acho que poderia ter jogado melhor, mas não deu. Eu tava muito ansioso”.*

- ✓ Qual foi o maior aprendizado que você pode levar para casa no jogo de hoje?

Aluna 11 (menina): *“Eu aprendi que vale a gente jogar, se vai perder ou ganhar não tem problema”.*

Aluno 12 (menino): *“Tio Thomas, eu acho que a gente tem que jogar em casa para aprender mais”.*

Eixo 2: Desempenho Cognitivo

- ✓ No decorrer das intervenções, você percebeu que suas habilidades cognitivas, como memória, atenção ou capacidade de tomar decisões rápidas melhoraram?

Aluno 12 (menino): *“Tio, eu sempre esqueço qual é a cor da minha peça, mas eu acho que vou melhorar”*

Aluno 13 (menino): *“Tio, da outra vez eu achei difícil, agora eu lembro das regras e acho que consegui ir mais rápido nesse jogo de hoje”.*

- ✓ Em algum momento você conseguiu resolver um desafio que antes lhe parecia muito difícil?

Aluna 14 (menina): *“Tio Thomas, para mim a hora mais difícil foi de correr da peça que queria me comer. Eu não tava presa e me senti muito ruim sem saber para onde ir”.*

Os relatos colhidos nesta semana encerram uma riqueza incrível do jogo de damas. Como podemos observar há sempre um sentimento ambivalente que permeia o jogo: satisfação, felicidade e medo e desprazer. Esses sentimentos aparecem contundentemente nas narrativas

da **aluna 08** e **aluna 14**. A primeira narra sua experiência de ter ganhado pela primeira vez. Para esta aluna, ter ganhado um jogo de damas digital pela primeira vez assumiu uma relevância para sua vida, pois significou que ela alcançou algo que desejava. Quando se alcança o que se desejam o sentimento é de satisfação, de autoconfiança. Por outro lado, a aluna 14 revela que se sentiu angustiada, pois num determinado momento do jogo ela se viu encurralada.

O que podemos extrair desses relatos? Mais uma vez se observa o quanto as habilidades cognitivas interagem como as habilidades socioemocionais. discutiu-se com os alunos o quanto se faz necessário empenho para se aprender alguma coisa, contudo, não se pode prescindir de sentimentos que inevitavelmente acompanham a aprendizagem, como a felicidade e a frustração.

Em sua obra intitulada *Teoria das Emoções*, publicada entre 1931 e 1933, Vygotsky ressalta que há uma relação entre cognição e afeto e que ambas as dimensões não estão sobrepostas, mas interagem na constituição do psiquismo. É importante destacar na perspectiva Vygotskiniana, que as emoções não constituem epifenômenos, que pairam sobre os fenômenos cognitivos, mas assumem uma posição proativa na construção da memória, do pensamento estratégico e demais funções cognitivas.

O **aluno 12** narra sua dificuldade de memorizar a peça que deve mover e as jogadas. Percebe-se que não obstante as orientações transmitidas pelo pesquisador a cada início do jogo, a dificuldade de assimilar na prática essas regras se torna evidente. Há aqui dois aspectos que precisam ser considerados. O primeiro diz respeito a dificuldade relacionada ao fato de que não se tem o hábito de jogar damas, sobretudo digital. Nesse sentido, à medida em que se forem desenvolvendo as intervenções, o grau de dificuldade será superado. Por outro lado, pode-se pensar numa dificuldade cognitiva de memória que neste caso, o jogo pode contribuir para superá-la.

Em *A Formação Social da Mente*, Vygotsky (1984, p. 47) afirma que “a memória, em fases iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções”. O caráter de relevância da memória se encontra no fato de que a criança inicialmente pensa a partir daquilo que lhe oferecido pela lembrança. Em outras palavras, a relação entre pensamento e linguagem que são evidentemente funções superiores depende da memória para garantir com que aquela criança passe a significar o mundo e usar dos signos para a produção do conhecimento da realidade. Nesse sentido, seguindo os passos de Vygotsky (1984), podemos considerar o jogo de damas digital promissor para o desenvolvimento da memória, na medida em que ele como um signo se interpõe na

configuração do pensamento e da linguagem e, conseqüentemente, no aprimoramento da aprendizagem.

Foto 1 – Semana de intervenção Jogo de Damas Digital



A terceira intervenção (semana 03) constituiu-se de uma atividade corporal que é o jogo da velha com bambolês. Esta atividade tinha por objetivo desenvolver a habilidade motora e de trabalho em equipe, além de oportunizar uma aprendizagem que estivesse comprometida com o respeito às diferenças.

Foto 2 – Atividade corporal – Jogo da velha de Bambolê



A descrição e o desenvolvimento da atividade foram apresentados na seção anterior, sendo que neste momento o que nos interessa são as narrativas dos alunos acerca desta atividade. Considerando que algumas questões mobilizadoras foram apresentadas aos alunos após a atividade corporal, temos os seguintes resultados para analisar:

Aluno 5 (menino): *“Tio, foi massa poder entrar do jogo da velha com meu corpo e o cone”.*

Aluno 9 (menino): *“Tio Thomas, eu vi que minha equipe ia perder, meu colega pôs o cone do lugar errado. Que droga, eu queria esganar ele!”*

Aluna 12 (menina): *“Tio, eu pensei se eu tivesse um pouco mais na frente eu teria salvado minha equipe”.*

Aluna 14 (menina): *“Eu já tinha jogado, tio, jogo da velha no papel, mas assim é mais legal”.*

Quando indagados acerca de como perceberam o próprio movimento das pernas e braços, encontramos as seguintes narrativas:

Aluno 17 (menino): *“Tio eu queria pular várias vezes dentro do bambolê, minhas pernas ficaram igual rojão”.*

Aluno 18 (menino): *“Tio Thomas, eu fui bem rápido pra dentro do bambolê e não senti que fui mal não”.*

As narrativas se centram nas habilidades motoras e no desempenho corporal que os alunos tiveram no decorrer da atividade. A partir das narrativas observa-se que os alunos não

tiveram dificuldades em realizar a atividade e há até satisfação em desempenhá-la. Além disso, podemos observar a convergência entre desempenho corporal e habilidade socioemocional, de modo especial na narrativa do **aluno 09** que anteviu a derrota da sua equipe por um erro do colega em colocar o cone no lugar indevido. A sensação de “querer esganar” revela muitas vezes a dificuldade de lidar com a derrota e a necessidade constante de culpabilização do outro.

Ao final das narrativas, o pesquisador passou a refletir com as crianças a importância de se valorizar o outro em suas jogadas, mesmo que estas não tenham sido as melhores. Com isso, as crianças aprenderam que nem sempre se é possível vencer, mas que isso exige um esforço mútuo e o respeito às diferenças. Assim como no jogo digital o desempenho da equipe depende do respeito ao outro, na esfera do jogo físico, espera-se esta mesma atitude, sob pena de desestimular o colega e toda a equipe com atitudes grosseiras.

Interessante notar que as narrativas apontam ora para uma intencionalidade de expectativa que se molda a partir da interação entre as partes, ora de uma sensação de derrota por conta de uma única jogada, sem perceber o conjunto das jogadas. Esse foi um ponto muito importante que foi abordado na roda de conversa. O bom ou mau resultado de um jogo não é uma ação isolada de um único jogador, mas de uma equipe que deveria estar organizada inclusive a ponto de ajudar aquele jogador que não estava desenvolvendo boas jogadas.

Por fim, observa-se um melhor desempenho das habilidades motoras quando esta se desenvolve num contexto de interação em equipe e não como um exercício isolado do indivíduo. O jogo da velha com bambolês nos revelou o quanto a motricidade se encontra vinculada à expectativa coletiva.

No âmbito da teoria histórico-crítica, mesmo o movimento corporal não pode ser reduzido aos seus aspectos biológicos, mas se insere num contexto cultural. Do mesmo modo, ao realizar a atividade corporal do jogo da velha com bambolês, as crianças participantes da pesquisa, se inseriram num contexto de aprendizagem significativa, à medida que compartilharam de práticas que foram construídas e aprendidas historicamente e ressignificadas com seus corpos na construção de uma nova forma de pensar o próprio movimento e as interações sociais com os colegas.

Nas semanas 04 e 05 foram dedicadas ao jogo de damas digital. Diferentemente das primeiras semanas, nesta os alunos estão operando plenamente a plataforma, sendo necessárias poucas orientações quanto ao seu funcionamento e regras. O tempo de jogo foi ampliado para 30 minutos, o que muito agradou aos alunos. Seguimos a mesma metodologia na aplicação do instrumento. Os alunos jogaram e após foi realizada a roda de conversas, a partir das questões orientadoras.

Foto 3 – Intervenção do Jogo de Damas Digital



A tônica nestas duas semanas foi considerar as apreensões qualitativas dos alunos no que diz respeito ao jogar em equipe. Para isso, os relatos partiram das seguintes questões:

Eixo 3: Interação Social e Trabalho em Equipe

- ✓ Como foi sua experiência em jogar com os outros? Você se sentiu parte de uma equipe? Quais foram seus sentimentos? Se sentiu acolhido ou ficou isolado durante o jogo?

Aluno 05 (menino): *“Tio, eu gosto muito de jogar em equipe. A gente se sente mais forte.”*

Aluna 07 (menina): *“Tio Thomas, eu fui bem acolhida na minha equipe. Eu acho que todo jogo podia ser assim”.*

Aluno 10 (menino): *“Tio, teve horas que eu achei que não ia conseguir ganhar. Sei lá, parece que eu tava um pouco sozinho”.*

- ✓ Como foram as tomadas de decisões com os outros durante o jogo? Decidiram juntos as estratégias? Isso gerou muitas discussões? Como você lidou com isso?

Aluno 03 (menino): *“Tio Thomas, as vezes o meu colega não entende que não pode mexer a peça errada. Eu fico mó irado”.*

Aluna 07 (menina): *“Olha, a gente briga sim, mas eu gosto de jogar junto com os meus colegas mesmo assim.”*

- ✓ Você percebeu alguma diferença no seu comportamento ao jogar em grupo ou sozinho?

Aluno 18 (menino): *“Tio, jogar sozinho é chato. Eu gosto de falar depois como foi a jogada.”*

Eixo 5: Identidade e Pertencimento

- ✓ Você sentiu que a diversidade de ideias e estratégias no jogo foi algo positivo para o time?

Aluno 03 (menino): *“Tio, é manero, a gente pensa junto como fazer para ganhar”.*

Aluna 07 (menina): *“As vezes eu fico irritada, porque meu colega do time não sabe jogar direito”.*

- ✓ Como você se sentiu ao final de cada sessão do jogo? Você acha que essa experiência pode te ajudar em outras situações da sua vida?

Aluna 10 (menina): *“Eu acho, tio que o jogo ajuda a gente a entender que na vida também a gente perde e ganha”.*

Aluno 15 (menino): *“Minha mãe as vezes fala que eu jogo muito em casa. Mas assim, igual aqui na escola, em grupo e conversando depois, eu acho mais legal.”*

Como podemos observar, é unânime a apreensão de que jogar em equipe é algo muito positivo. Mas não se trata apenas do jogar pelo jogar, mas o modo como as crianças compreenderam a importância da interação social para o aprendizado e aprimoramento no jogo. As narrativas que acompanham o grau de desenvolvimento mental dos alunos participantes com as expressões “*manero*”, “*legal*”, “*gosto*” e “*ganho*”, revelam a importância de se pensar uma aprendizagem participativa e interacionista.

Na esteira de Vygotsky (1984), a dinâmica de aprender não envolve somente a capacidade cognitiva do ponto de vista biológico, mas também conhecimentos prévios e pessoais, que à medida em que é compartilhado intersubjetivamente tem o potencial de crescimento. Nesse sentido, o jogo se apresentou como signo mediador da aprendizagem de transposição, ou seja, os alunos conseguiram compreender em que se é possível considerar as regras e dinâmica do jogo no contexto da vida social. Por exemplo, a **aluna 10** em sua narrativa nos mostrou ser capaz de entender que “ganhar” e “perder” fazem parte tanto do jogo quanto da vida. Ao ser questionada sobre como se sentia perante essa constatação, a mesma respondeu: *“Eu acho que faz parte. Ganhar é muito bom, mas perder ajuda a gente a pensar o que fizemos”*. Essa narrativa está impregnada de aprendizado. O relato compartilhado desta aluna nos fez refletir que a apreensão cognitiva do sentido de “ganhar” e “perder” vem acompanhada de uma disposição em entender as variações que interpelam toda vida afetiva. Quando falamos

em habilidades socioemocionais e sua contribuição para a aprendizagem, nos referimos a capacidade do aluno em olhar para si mesmo, a partir do outro e construir assim a alteridade necessária a uma aprendizagem significativa.

Tudo isso vai ao encontro do que perguntamos acerca da interação social. O **aluno 03** destaca a dificuldade em jogar em equipe quando seu colega não entende que fez uma jogada inapropriada e colocou em risco a equipe.

Ao ser indagado para falar um pouco mais acerca desse sentimento, o aluno relato que: *“Olha, eu não sei se meu colega tá zuando ou se não entendeu, mas eu fico com raiva”*. É importante destacar aqui que há um campo da dúvida se houve por parte do colega uma dificuldade ao jogar ou se ele estava “zuando” o jogo. É nesse momento que se foi discutida a noção de responsabilidade que cada um deve ter para com a equipe. Discutimos que há uma diferença entre não saber e saber, mas não querer jogar corretamente, as vezes com a intenção de prejudicar uma equipe. Não se trata de fazer um julgamento moral das ações dos jogadores, mas de levá-los a refletir sobre as consequências de suas ações. Elas podem ser tanto positivas quanto negativas, que no âmbito do jogo, quer no âmbito da vida e da interação social.

A construção da noção de cidadania depende da mobilização de valores como respeito às diferenças, valorização do espaço comum e pertencimento responsável a um determinado grupo social. Nessas semanas 04 e 05 de intervenção, durante as rodas de conversa, percebemos o quão importante o jogo de damas digital se apresenta como mediador desses valores. As narrativas apontam que jogar em equipe no contexto da interação social é mais prazeroso e mobiliza muito mais a aprendizagem do que jogar isoladamente no quarto da casa.

As narrativas acerca da pergunta se as situações do jogo em equipe ajudam em outras situações da vida, nos revelam que os participantes da pesquisa conseguiram transpor os desafios enfrentados no jogo para os da vida. Em termos da teoria psicológica de Vygotsky (2010), podemos dizer que houve um salto qualitativo no que tange as funções psicológicas superiores. Ao compreender os alcances e limites de suas ações no âmbito social, a criança vai aprendendo que não existe sozinha no mundo e que a aprendizagem depende não somente de assimilar um determinado conteúdo, mas de disponibilizá-lo numa construção sócio-histórica.

Na semana 06 a intervenção foi de natureza corporal e contou com um jogo muito interessante: o equilibrista maluco. Os objetivos do jogo são: desenvolver habilidades de atenção e percepção perante tarefas complexas; aprimorar a coordenação motora e noção de espaço a partir da capacidade de manipular objetos com as mãos e, por fim, desenvolver habilidades socioemocionais como resiliência, paciência, colaboração em equipe.

Inicialmente as crianças foram divididas em equipes. Cada um tinha uma cor diferente. Um coelhinho foi entregue sobre uma base a cada equipe. O objetivo do jogo é inserir nos braços e pernas pequenos coelhinhos no coelho maior. Vence a equipe que no tempo regulamentar conseguir colocar os coelhinhos sem derrubar o coelho maior, ou seja, vence quem melhor equilibrar coelho.

Foto 4 - Atividade corporal – O Equilibrista Maluco



O jogo transcorreu com muita animação e participação das equipes. Logo após, foi realizada a roda de conversas e desenvolvidas questões a partir dos objetivos do jogo.

✓ Qual foi sua percepção sobre suas habilidades motoras ao montar o bonequinho?

Aluno 16 (menino): *“Eu percebi que minha mão tremeu bastante. Eu fiquei super ansioso e com medo de cair tudo.”*

Aluno 12 (menino): *“Tio, na minha vez eu consegui por o bonequinho sem deixar cair. Eu adorei”.*

Aluna 03 (menina): *“Dá mó medo, porque tá faltando só um bonequinho e minha mão começou a tremer. Eu achava que não ia caber naquele buraco”.*

Como podemos observar, em se tratando de habilidades motoras mais delicadas, duas narrativas (aluno 12 e aluna 03) revelaram que tiveram dificuldades. No nosso entendimento, a dificuldade está na habilidade de lidar com pequenas peças e na noção de espacialidade. Contudo, deve-se considerar que o jogo se deu no contexto de forte influência do grupo sob o peso de um tempo determinado para a conclusão das peças no coelho maior.

✓ Como você se sentiu ao participar deste jogo?

Aluno 14 (menino): *“Eu fiquei com medo de derrubar o coelho e ser o culpado por levar minha equipe a perder.”*

Aluna 11 (menina): *“Tio, eu gostei muito do jogo. Apesar do frio na barriga eu não derrubei nenhuma peça.”*

Aluno 04 (menino): *“Tio, quando faltava a última peça, meu colega foi lá e derrubou tudo. Droga! Perdemos!”*

Aluno 07 (menino): *“Tá, a gente perdeu e tá triste sim, acabado na verdade, mas a gente pode voltar jogar e ganhar”.*

Nesses relatos podemos observar que há duas emoções predominantes: o medo e a culpa. O medo de ser o responsável por levar a equipe a perder e a culpa de ter talvez não ter realizado uma jogada mais adequada.

Na conversa realizada após o jogo, o pesquisador perguntou aos alunos se seria possível neste jogo retirar o afeto do medo e da culpa. Os alunos responderam que não. O medo e a sensação de culpa não são problemas no jogo ou mesmo no âmbito da vida, mas o modo como lidamos com eles. Os alunos foram levados a refletir em que medida o medo é bom e ruim. A **aluna 12** disse: *“O medo ajuda a gente a não querer ser o melhor sempre”*. Nesse relato, a aluna entendeu que o medo é bom quando nos faz pensar nos nossos limites e não projeto a aprimorar nossas ações. Por outro lado, o medo é ruim quando nos paralisa e impede com que a gente faça progressos.

No âmbito da aprendizagem significativa, o aluno deve compreender em que medida aprender determinado conteúdo é importante e faz sentido para minha vida. Isso não é isento de medo, ou de dificuldades, mas não torna essa aprendizagem inviável.

No que tange à culpa, do mesmo modo ela não pode ser um elemento impeditivo de retomar novas jogadas e refazer os projetos. O sentimento de culpa pode ajudar a repensar as ações inadequadas, mas não pode agir cerceador de novos projetos de aprendizagem. Essa atividade foi muito relevante não somente no âmbito de uma análise pessoal, mas sobretudo da equipe. Ter paciência e respeito para com o outro, mesmo que ele venha a realizar uma jogada ruim, é indispensável para uma sadia convivência social. No campo de uma aprendizagem socioconstrutivista, a interação com o outro inclui a resiliência e o respeito ao tempo de cada um aprender. Nesse sentido, o jogo contribuiu para que os alunos pensassem como cada um gostaria de ser tratado caso viesse a perder ou mesmo fazer a equipe toda perder.

As semanas 07 e 08 foram dedicadas às intervenções digitais e tinham por objetivo a formação de equipes na plataforma *Lidraughts*. Nessas duas semanas, além das habilidades cognitivas, a tônica era desenvolver estratégias interrelacionais exitosas que contemplassem as habilidades socioemocionais de respeito às diferenças, resiliência, paciência, espírito de cooperação e alteridade.

Os alunos já estavam plenamente familiarizados com a plataforma e com as regras do jogo. Contudo, antes do início do jogo, o pesquisador chamou à atenção para a importância do

trabalho em equipe para o bom desempenho do jogo. Em ambas as semanas, os jogos transcorreram com exímia atenção e concentração. Ao término dos jogos, foram realizadas rodas de conversa com a coleta das seguintes narrativas que compuseram os relatos de experiência, a partir das seguintes questões norteadoras:

Eixo 3: Interação Social e Trabalho em Equipe

- ✓ Como foi sua experiência em jogar com os outros? Você se sentiu parte de uma equipe? Quais foram seus sentimentos? Se sentiu acolhido ou ficou isolado durante o jogo?
- ✓ Como foram as tomadas de decisões com os outros durante o jogo? Decidiram juntos as estratégias? Isso gerou muitas discussões? Como você lidou com isso?

Eixo 4: Aspectos Socioemocionais

- ✓ Em algum momento, durante o jogo, você se sentiu frustrado? Como você lidou com isso?
- ✓ Você sentiu que respeitou as regras do jogo e as decisões dos outros? Como foi isso para você?
- ✓ Houve alguma situação no jogo em que você ajudou alguém ou alguém te ajudou? Como isso fez você se sentir?

Aluno 05 (menino): *“Eu gostei muito de jogar em equipe. Eu acho que a gente precisa mesmo um do outro pra poder vencer no jogo e também na vida.”*

Aluna 15 (menina): *“Sabe tio Thomas, eu as vezes ficava com raiva dos meus colegas da equipe, porque eles demoravam para fazer a jogada e aí a gente perdia, mas eu gosto deles.”*

Aluna 18 (menina): *“Tio, eu achei que eu não ia conseguir jogar, porque a minha equipe tava muito lerda.”*

Aluno 11 (menino): *“Eu senti muito feliz por fazer parte de uma equipe e ganhar as partidas”.*

Aluno 07 (menino): *“Tio, a gente usava o chat para conversar e ver como a gente podia ganhar.”*

Aluno 03 (menino): *“Eu achei massa a gente jogar junto. Da até pra saber como meus colegas jogam e conhecer melhor eles.”*

Aluna 10 (menina): *“Tio Thomas, se eu não respeito meu colega a gente tudo vai perder.”*

Aluno 02 (menino): *“Tive uma hora, tio, que eu fiquei muito triste, porque eu via que a minha equipe tava perdendo e ninguém ajudava.”*

Aluna 12 (menina): *“Tio, eu sempre ajudava meus amigos da equipe. Eu dava os macetes no jogo e eu sentia feliz por ajudar.”*

Como podemos observar, as narrativas apontam para duas perspectivas: a primeira é o modo como as crianças interagiram umas com as outras e os sentimentos que emergiram dessas interações. A segunda diz respeito ao modo como cada criança lidou com esses sentimentos.

Na perspectiva da interação entre as equipes, percebemos que há uma diversidade de sentimentos que variam desde o prazer, a alegria, a satisfação em ajudar o outro, a compreensão do tempo e da jogada do outro, o recurso ao diálogo como estratégia para elaborar boas jogadas, até o sentimento de raiva e frustração.

No âmbito da experiência individual, algumas crianças demonstram que conseguem lidar melhor com a frustração em face de sua equipe não ter logrado o êxito esperado. Ao passo que outras, deixaram transparecer nos gestos, nas palavras e no olhar que se sentiam insatisfeitas, tristes e com raiva por sua equipe ter um desempenho ruim.

A ambivalência de sentimentos descritos nas narrativas no permite reconhecer os alcances do jogo no que tange à mobilização de habilidades socioemocionais de autoconhecimento, autoestima, respeito e alteridade. O caráter eminentemente interativo do jogo nos aponta para uma aprendizagem emocional que se constrói no bojo da interação sócio-histórica.

Considerando os aspectos epistemológicos que direcionam esta pesquisa, vemos em Vygotsky (1984) que o homem se constitui como um conjunto de relações sociais que permite pensar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e não apenas seu caráter meramente biológico. Nesse sentido, é somente na relação com o outro que o ser humano se constitui enquanto ser cultural, ao mesmo tempo que encontra uma significação para si. Aprender, a partir de Vygotsky, nada mais é do que adentrar no modo como os outros aprendem e apreendem o mundo num processo contínuo de mediação. Com efeito, nos afirma Vygotsky (1984, p. 118):

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Aplicando esses conceitos às narrativas descritas, as crianças aprenderam a importância do trabalho em equipe e os sentimentos que balizam uma experiência de sucesso ou mesmo de

compreensão do insucesso, a partir do forte vínculo de cooperação umas para com as outras e nesse processo internalizam essa aprendizagem, tornando-a assim um repertório da aprendizagem emocional.

O discurso do **aluno 05** é emblemático, no sentido de que ele não só manifesta o contentamento em poder jogar em equipe, mas da compreensão que ele traz da necessidade do outro tanto no jogo quanto na vida. Há aqui um movimento de constituição de funções psicológicas superiores tanto no seu aspecto cognitivo quanto socioemocional, na medida em que ele é capaz de internalizar as relações sociais vividas no jogo e depois transpô-las para outros aspectos da vida.

Do mesmo modo, podemos elencar a relevância da narrativa da aluna 15, na qual deixa transparecer com muita sinceridade seu sentimento de raiva e insatisfação perante o desempenho inadequado dos seus colegas. Contudo, o que se observa é que há uma capacidade de distinguir esse momento do jogo do conjunto da obra e do papel que eles representam em sua vida: *“mas eu gosto deles.”* Uma narrativa deste tipo, longe de ser simplista, encerra uma das reflexões mais elaboradas, a saber, a aluna foi capaz de demonstrar que a importância do outro está para além de uma jogada, que há aspectos mais importantes, como a convivência, o aprender juntos, o descobrir e desvelar um mundo em comum que se sobrepõe aos aspectos de uma perda. Educar para o respeito às diferenças e a alteridade é permitir com que reflexões deste tipo emergam num contexto lúdico e colaborativo de aprendizagem.

A semana 09 de intervenção teve por objetivo desenvolver uma atividade corporal – Jokempô em Equipes. Os objetivos desta atividade são os seguintes: (1) desenvolver estratégias cognitivas de raciocínio, atenção e tomada de decisões rápidas; (2) aprimorar as habilidades motoras de agilidade das mãos; (3) promover e incentivar a interação social em equipe e o olhar para com o outro.

Foto 5 – Atividade corporal - Jokempô em Equipes



A descrição da atividade e sua dinâmica de funcionamento foram apresentadas no capítulo anterior. Neste momento, o que nos interessa são as narrativas colhidas a partir das questões orientadoras na roda de conversa ao final da atividade.

Eixo 2: Desempenho Físico

- ✓ No decorrer das intervenções, você percebeu que suas habilidades motoras como destreza, rapidez, equilíbrio melhoraram?
- ✓ Comente um momento do jogo em que você conseguiu superar um desafio que antes lhe parecia muito difícil.

Aluno 07 (menino): *“Eu já tinha jogado jokempô com meus primos, mas jogar assim com bastante gente foi muito legal. Eu sou rápido nas mãos.”*

Aluna 09 (menina): *“Tio, eu me atrapalhei tudo nas mãos e fiz jogada errada. Droga, eu perdi”.*

Aluno 15 (menino): *“Tio, quanto mais eu jogada, mais eu ficava craque. No começo eu tava devagar, depois parece que eu adivinhava o que meu colega ia jogar e aí eu melhorei e ajudei minha equipe a ganha.”*

Aluno 11 (menino): *“Olha, tio Thomas, o momento em que eu mais achei difícil foi guardar na cabeça o que comia o quê”.*

Eixo 3: Interação Social e Trabalho em Equipe

✓ Como foi sua experiência ao realizar as atividades corporais em equipe?

Aluno 05 (menino): *“Eu já joguei jokempô, só que eu achei muito legal esse negócio de fazer fila e ir para o final. Na fila a gente podia trocar ideias de como jogar bem.”*

Aluno 01 (menino): *“Eu senti que minha equipe tava bem ligada no jogo. Eu falei para os meus colegas toma cuidado com a pedra: é mó chata essa pedra!”*.

As narrativas acima descritas evidenciam o potencial da atividade física do Jokempô em equipe para o aprimoramento da agilidade das habilidades motoras das mãos e do corpo como um todo. O **aluno 07** narrou que já conhecia o jogo, mas o modo como este foi estruturado, sendo necessário a interação em equipe e o deslocamento do corpo no fila, demonstraram despertar maior interesse e mobilização das habilidades motoras dos participantes.

O reconhecimento por parte da **aluna 09** na qual relata que se atrapalhou com as mãos e faltou-lhe a agilidade necessária para contribuir para que sua equipe vencesse, denota um passo importante que é a constatação da dificuldade motora, a fim de poder superá-la.

Um outro aspecto importante a ser destacado nesta atividade diz respeito à estratégia cognitiva da memória. O **aluno 11** relata que teve dificuldade de guardar na memória quais símbolos gestuais tinham maior proeminência a fim de superar o do outro colega. Considerando a rapidez e a agilidade dos gestos, conservar na memória tais signos, para este aluno e talvez para outros que não externalizaram suas narrativas, tenha sido algo complexo. Do mesmo modo, tal complexidade também se apresenta no jogo de damas digital em que as regras precisam ser internalizadas e disponíveis na memória a fim de se lograr êxito.

Ao pensar o caráter social e interativo da aprendizagem, Vygotsky (1984) reconhece que a linguagem assume um papel preponderante no que se refere à constituição do pensamento. Contudo, não somente a linguagem falada tem essa relevância, mas também outros sistemas semióticos, como, por exemplo, os gestos corporais.

Nesse sentido a linguagem não é passiva, mas assume uma contação de ação sempre em vista do outro. Como no caso da atividade proposta de Jokempô, os gestos das mãos, o correr para o fim da fila, as narrativas durante e depois do jogo, depõe a favor da perspectiva epistemológica de que se está construindo um pensamento a partir da própria experiência corporal. Contudo, para que isto aconteça se faz necessário o compartilhamento intersubjetivo dos signos e suas significações. O que emerge dessa interação social é um aprendizado novo e rico de significações, como nos atesta o aluno 15 em seu relato. Quanto mais ele interagiu com os demais colegas, mas ele aprendia: *“(...) quanto mais eu jogada, mais eu ficava craque. No começo eu tava devagar, depois parece que eu adivinhava o que meu colega ia jogar e aí eu melhorei e ajudei minha equipe a ganha.”* Esse “adivinhar” o que o colega ia jogar nada mais

era do que o hábito internalizado e a presença de uma estratégia cognitiva antecipatória resultante do processo de interação social.

Desse modo, a partir dos relatos colhidos, na esteira de Vygotsky (1984), o Jokempô em equipe se constitui como sendo protagonista por formar uma zona de desenvolvimento proximal nos participantes, pois o próprio jogo cria um universo lúdico, imaginativo, ilusório, em que se projetam os desejos e vontades das crianças que participam do jogo.

As semanas 10 e 11 representam o coroamento de todas as intervenções digitais realizadas anteriormente. O objetivo é realizar torneios na escola (semana 10) e o interescolar (semana 11). Para além do espírito competitivo que é inerente aos jogos, o objetivo desses torneios é estimular uma interação social mais ampliada e mobilizar estratégias cognitivas e socioemocionais num âmbito maior do que o jogo entre os pares da sala de aula.

A semana 10 da intervenção do jogo de damas digital teve por objetivo a realização de um torneio na escola com entrega de medalhas para o primeiro, segundo e terceiro lugar, além da roda de conversa. Os alunos estavam muito empolgados, pois vislumbravam a possibilidade de aferir suas habilidades e estratégias no jogo de damas digital.

O jogo transcorreu obedecendo a mesma dinâmica de orientação dos jogos anteriores. O clima era de mais concentração e expectativa. Os alunos estavam com os olhos fixos nas telas dos computadores e o ar de um torneio de damas digital logo se estabeleceu na sala. Todos estavam apreensivos para saber o resultado.

Tabela 22 - Resultado do Torneio de Damas Digital

Classificação	Aluno
1º Lugar	07
2º Lugar	02
3º Lugar	15

A entrega das medalhas foi um momento muito significativo, uma vez que todos os participantes receberam suas medalhas pela participação. Em que pese o caráter competitivo que existe em qualquer tipo de jogo, o pesquisador ao entregar a medalha para todos os

participantes, teve por intenção ressaltar o caráter colaborativo do jogo como elementos constitutivos de uma aprendizagem interativa e social.

Foto 6 – Torneio na Escola – Entrega das Medalhas



A roda de conversa, logo após a entrega das medalhas, se deu a partir das seguintes questões orientadoras:

Eixo 6: Aprendizagem e Crescimento

- ✓ Você conseguiu se divertir enquanto aprendeu?
- ✓ O que mais você aprendeu com o jogo de damas digital?

Eixo 7: Impacto Pessoal

- ✓ O que você leva de mais importante do jogo de damas digital para o seu para o seu dia a dia?
- ✓ Como você acha que o jogo pode te ajudar em outras áreas da sua vida?

Aluno 07 (menino): *“Eu me diverti muito e tô muito feliz por ter vencido o torneio. O que eu mais aprendi nos jogos é que se não tiver todo mundo junto a equipe roda”.*

Aluna 12 (menina): *“Tio, eu aprendi que tem que ter paciência e respeitar o colega.”*

Aluno 18 (menino): *“Tio Thomas, eu aprendi que não adianta brigar com o colega. A gente tem que ajudar ele a jogar melhor.”*

Aluna 01 (menina): *“O jogo de damas digital me ensinou que como no jogo a gente perde, também na vida é assim. Mas também a gente ganha e que perde e ganha faz parte do jogo e da vida.”*

Aluno 13 (menino): *“Pra mim, a gente precisa ter mais confiança na gente”.*

Aluna 08 (menina): *“Eu acho que o jogo de damas ajuda a gente na matemática e também a respeitar o colega na educação física.”*

Aluno 04 (menino): *“Tio, eu gostei que todo mundo ganhou medalha. A gente não sai triste do jogo.”*

Aluna 03 (menina): *“Sabe, tio Thomas, o mais importante que eu acho que eu aprendi é que a gente tem que ter amigos pra pode vencer.”*

Aluno 09 (menino): *“Tio, igual minha mãe me ensinou: se você quer ser respeitado, então respeita também. No jogo eu respeitei pra ser respeitado”.*

As narrativas coletadas apontam para a importância que o jogo representou nas habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais dos alunos. A capacidade de pensar sobre suas jogadas, julgar suas próprias estratégias e construir um discurso acerca da importância da sociabilidade tanto para o jogo quanto para o mundo da vida, revelam que houve, qualitativamente falando, uma transposição dessas estratégias presente no jogo para as ações cotidianas.

A narrativa do **aluno 07** mostra que ele está muito feliz por participar do torneio, mas, sobretudo, por aprender que o êxito depende de um forte elo de cooperação em equipe. Do mesmo modo, a **aluna 12** traz o elemento socioemocional da paciência e do respeito para com o colega como balizador de uma boa estratégia. A paciência não é somente em relação ao outro, mas em face de si mesmo, na medida em que errar, perder, faz parte do processo de aprendizagem.

O respeito, entendido como uma construção histórico-cultural, representa muito mais do mais do que não brigar com o outro ou não lhe ser indelicado por meio de palavras ou gestos, mas reconhecer os seus limites e avanços e aprender com essas diferenças.

A narrativa do **aluno 18** corrobora o caráter não-violento que o jogo de damas ensina. Ao dizer que “não adianta brigar com o colega”, o aluno aprendeu que há outros mecanismos que se interpõe a lógica da violência simbólica e real, a saber, a “ajudar ele a jogar melhor”. O que o aluno está propondo é de uma profundidade incrível, pois ele conseguiu entender que o aprendizado é um caminho que se constrói coletivamente e que é melhor do que a violência que foi dito.

Sob o viés da teoria histórico-crítica, a práxis educativa é antes de tudo uma ação que tem por finalidade contribuir para intervenção na vida social dos indivíduos. Isso significa que há um comprometimento ético por parte do educador em construir um mundo onde a lógica da violência seja superada. O jogo de damas demonstrou ser um sistema semiótico promissor para

o estabelecimento dessa práxis educativa, haja vista os relatos de experiência e a ausência de intercorrências de comportamento inadequado.

A habilidade socioemocional da resiliência se tornou evidente no relato da **aluna 01**, na qual ela afirma que ganhar e perder fazem parte inerente do jogo. Só o fato de compreender que é da natureza dos participantes do jogo o ganhar e o perder, isso representa um aprendizado socioemocional relevante, uma vez que em jogos envolvendo pessoas adultas, perder nem sempre é bem recepcionado por muitos participantes que partem para manifestações de agressão física como forma compensatória. Contudo, a **aluna 01** foi mais adiante, uma vez que ela conseguiu relacionar o ganhar e perder no jogo com o ganhar e perder na vida. Na vida nem sempre conseguimos obter o sucesso que planejávamos, sendo necessário arcar com o débito emocional das frustrações e sonhos não realizados. Ao reconhecer o caráter peremptório da vida que constitui a vida, a narrativa nos aponta para a resiliência como caminho mais apropriado para construir uma vida saudável em sua integralidade.

A narrativa do **aluno 13** nos aponta para a importância que o jogo assumiu na construção da autoconfiança. Todos nós sabemos que esta estratégia socioemocional da autoconfiança é fundamental na aprendizagem dos conteúdos, mas principalmente na interação social.

Como vimos anteriormente, em Vygotsky (1984), a construção da personalidade depende da interação social e cultural. Isso significa que a autoconfiança é a internalização das ações de confiança que são vivências na relação social. Em outras palavras, a criança aprende a confiar em si mesma quando há uma troca social de confiança entre os demais indivíduos. É exatamente isso que observamos no jogo. A medida em que a equipe foi se fortalecendo, cada um em individual também foi confiando mais em si mesmo e ofertando esta confiança ao outro num processo contínuo de interação.

A semana 12 de intervenção digital teve por objetivo promover um torneio interescolar. Para isso, os alunos do 5º ano participantes da pesquisa jogaram contra os alunos de uma outra escola municipal de Araras. O torneio contou com a colaboração de um professor de Educação Física que conhecia muito bem a plataforma *Lidraughts* de jogo de damas digital. Em outras ocasiões este mesmo docente havia participado de torneios envolvendo alunos das redes públicas municipal e estadual de Araras.

Foto 7 - Torneio Interescolar



O torneio obedeceu aos mesmos padrões de regras do anterior com a diferença que os participantes estavam geograficamente em escolas diferentes, porém, instanciados pela tecnologia. O torneio teve a duração de 45 minutos e ao seu término foi anunciada a equipe vencedora, a saber, a escola que jogou contra os alunos participantes da pesquisa. Ambas as equipes receberam medalhas de participação. Após a entrega das medalhas, deu-se início à roda de conversa.

- ✓ Como foi para você participar de um torneio interestelar?
- ✓ Como você se sentiu jogando com alunos que você não conhece?
- ✓ A nossa equipe perdeu da outra escola. Como foi para você lidar com esse sentimento?
- ✓ O que você aprendeu com este torneio interestelar?

Aluno 15 (menino): *“Tio, para mim foi superlegal esse torneio contra a outra escola. Eu nunca tinha participado de um torneio assim. Muito da hora”.*

Aluno 02 (menino): *“Eu me senti importante e até pensei que a gente poderia jogar até com outros países”.*

Aluna 10 (menina): *“O que eu mais gostei é que eu joguei com pessoas que eu nunca vi, mas que parecia que eu conhecia, sei lá, o jogo, tipo, cria isso”.*

Aluno 18 (menino): *“É, tio, a nossa equipe perdeu. Eu fiquei chateado, porque a gente jogou bem todo esse tempo”.*

Aluna 16 (menina): *“Mas tem um negócio tio, eles ganharam, mas eles não tiveram todas essas brincadeiras que a gente teve, uhull!”*

Aluno 03 (menino): *“Não é porque a gente perdeu nesse tornei com os caras da outra escola que a gente perdeu tudo. E o que a gente jogou não conta mais?”*

Aluno 01 (menino): *Eu acho tio, que é assim mesmo. Eu não tô triste não. Vai te hora que na vida que vamo perder memo, mas não pode ficar triste”.*

Aluna 07 (menina): *“Tio Thomas, eu aprendi com esse torneio que a gente pode conhecer pessoas novas pelo jogo”.*

Como podemos observar, o torneio interescolar foi uma atividade inédita para os participantes da pesquisa. Durante o tempo em que foram realizadas as intervenções digitais, os alunos foram de aprimorando no jogo de damas digital e superaram muitas dificuldades, sobretudo no que diz respeito às estratégias de raciocínio, como evidenciadas pelo EAVAP, mas também desenvolveram estratégias socioemocionais importantes que estão indissociavelmente vinculadas às estratégias cognitivas e metacognitivas em vista de uma aprendizagem significativa.

O que podemos observar do ponto de vista qualitativo é que os alunos estavam imbuídos de muitas expectativas, na medida em que o torneio coroava um percurso de aprendizagem a partir do jogo de damas digital.

As narrativas revelam sentimentos positivos, não obstante a equipe participante da pesquisa não ter alcançado a vitória. Mas é exatamente neste ponto que se pode considerar que o objetivo de mobilizar estratégias socioemocionais de resiliência, abordagem adequada das frustrações, respeito às diferenças, autoestima e valorização do trabalho em equipe, foram alcançados. Analisemos mais de perto as narrativas.

O **aluno 15** deixa evidente seu contentamento em participar do torneio interescolar, além de destacar que para ele se tratou de uma experiência inédita, pois nunca havia participado de uma atividade digital desse tipo. O que podemos inferir que na dinâmica de interação social houve um compartilhamento de práticas e saberes, sendo que novas aprendizagens foram incorporadas.

A narrativa do **aluno 02** nos mostra que a participação no torneio impulsionou um sentimento de autoestima que é muito importante à aprendizagem. Jogar até com outros países pode ser compreendido de forma literal, e neste caso, sim isso é perfeitamente pessoal, desde que seja organizada a atividade, porém, do ponto de vista simbólico, representa ter o sentimento de que, quanto mais aprendemos, mais podemos alçar voos e ganhar o mundo.

Para um grupo social e economicamente não muito favorecido como desta escola pública municipal de Araras, situada num bairro periférico, pensar que se possível progredir à medida em que se desenvolve à aprendizagem.

Sob o ponto de vista da teoria histórico-crítica, de acordo com Oliveira (1994); Santos (2003), ao falar em autoestima e educação, deve-se ter em mente sempre o papel do outro na construção do indivíduo que aprende. A autoestima é construída socialmente, na relação com os demais indivíduos no seio da cultura e não uma produção abstrata de um sentimento que nasce isolado no sujeito.

As narrativas da **aluna 16** e do **aluno 03** vão ao encontro desse sentimento de autoestima construído socialmente. Apesar da derrota no torneio há uma coisa da qual devemos nos gloriar: tivemos as melhores interações nessas últimas semanas. O que vivenciamos faz parte da nossa história da qual temos a imensa alegria de compartilhar com os demais colegas. Na perspectiva da teoria histórico-crítica, interpretada por Pino (1999), a própria constituição do sujeito se dá no tecido da intersubjetividade, como sendo o lugar dialético do encontro e do confronto onde as significações individuais se entrelaçam com as construídas coletivamente e permitem uma compreensão do mundo que passa a ter sentido.

O caráter de interação social proporcionado pelo jogo ficou evidente na narrativa da **aluna 10** que, apesar de não conhecer os jogadores da equipe adversária, a sensação era de que pareciam ser conhecidos e isso se dava devido ao jogo. A aluna compreendeu que o jogo de damas digital é um instrumento semiótico capaz de unir indivíduos desconhecidos em prol de um objetivo comum: aprender alguma coisa nova, neste caso, aprender muito cognitiva, metacognitiva e emocionalmente.

O que acontece nesse processo de interação social de aproximação dos indivíduos é a possibilidade de compactuar acordos mútuos que permitirão florescer outros signos como linguagem, pensamento e ação. O caráter de novidade que nasce da interação instanciada pelo jogo de damas digital permite com que novas aprendizagens sejam mobilizadas na zona de desenvolvimento potencial por meio da mediação social.

Perder não é algo fácil, sobretudo para uma equipe inteira que se preparou ao longo de várias semanas. Por essa razão, é perfeitamente aceitável narrativas do tipo do **aluno 18**, em que demonstra estar chateado, tendo em vista que se jogou tão bem até então. Em Vygotsky (2004), a tristeza ou mesmo a frustração não podem ser reduzidas apenas a manifestações orgânicas no sujeito, mas esses sentimentos incorporam processos culturais e sociais. Em outras palavras, o nosso aluno não está apenas triste, mas compartilha de uma derrota que é sentida

coletivamente numa teia complexa de relações que só pode ser compreendida à luz das condições históricas em que se encontram inseridos os indivíduos.

No caso da presente pesquisa, os alunos se sentirem frustrações nasce uma quebra coletiva das expectativas em face de um adversário desconhecida que se revelou no decorrer do jogo.

Longe de ser esta vivência algo negativo, podemos aprender que elementos novos e desafiadores estão constantemente se interpondo no processo de aprendizagem e que podemos superar esse sentimento coletivo de tristeza com o aprimoramento e desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

A semana 12 se propôs oferecer uma atividade corporal denominada Rouba cone, cujos objetivos são: (1) desenvolver a habilidade motora de agilidade e reflexos rápidos; (2) promover a capacidade de concentração e atenção em face às situações de alta pressão; (3) desenvolver habilidade socioemocionais de sociabilidade, considerando a resiliência, o respeito mútuo como formas saudáveis no processo de jogos corporais.

A atividade é bem empolgante, pois os alunos usam não somente das habilidades motoras das mãos e dos pés para alcançar o cone localizado equidistante aos jogadores, mas saber lidar com a pressão do tempo em face da pressão exercida. Além disso, a atividade exige com que se respeite os limites do colega da equipe, ao mesmo tempo que se propõe incentivar o aprimoramento de suas habilidades corporais.

Atividade corporal – Rouba cone



Após a realização da atividade, realizou-se a roda de conversas a partir das seguintes questões orientadoras:

- ✓ Como você se sentiu ao participar desta atividade?
- ✓ Você percebeu alguma dificuldade em alcançar o objeto ao centro?

- ✓ Como você avalia sua agilidade motora nas mãos e nos pés para esta atividade?
- ✓ Qual sua reação socioemocional em face dos colegas?

Aluno 04 (menino): *“Pra mim foi bem da hora. Eu tentava ser mais rápido que meu colega”*.

Aluna 13 (menina): *“Tio, eu senti que não corri muito e sempre perdia o cone”*.

Aluno 08 (menino): *“Eu corro até rápido, mas as minhas mãos são lerdas”*.

Aluno 03 (menino): *“Eu ficava muito ansioso na fila. Eu olhava o meu colega da equipe correndo devagar e fazendo a gente perde”*.

Aluna 17 (menina): *“Eu aprendi que eu não posso xingar minha colega de equipe”*.

Como podemos perceber, apesar desta atividade não complexa do ponto de vista das habilidades motoras, notamos que em alguns relatos a agilidade estava comprometida. As narrativas da **aluna 13** e do **aluno 08** mostram dificuldades de agilidade motora. A **aluna 13** demonstra que não conseguia correr muito rápido, ao passo que o **aluno 08** até corria rápido, porém, não tinha muita agilidade nas mãos. A percepção que se tem a partir desses relatos é que a dificuldade de natureza motora está no uso síncrono das mãos e dos pés.

No início da atividade, muitos outros alunos também estavam tendo a mesma dificuldade, contudo, com o passar do tempo e o engajamento na atividade, os que apresentavam essas dificuldades paulatinamente foram superando e se tornaram mais ágeis, o que nos permite inferir não se tratar de uma dificuldade patológica, mas de ausência de mobilização de ambos os membros superiores e inferiores ao mesmo tempo para a realização da atividade.

A mesma dificuldade havia sido observada no jogo de damas digital quanto à destreza das mãos para mover a peça no tabuleiro virtual. A letargia era dos elementos que prejudicavam o êxito no jogo, contudo, a medida em que as intervenções avançavam, percebeu-se não somente pelos relatos colhidos, mas pela observação do pesquisador avanços de superação, do mesmo modo se aplica a esta situação no campo desta atividade corporal.

Um outro aspecto a ser considerado é a influência das emoções na corporeidade. O **aluno 03** relata que durante sua espera na fila ficava ansioso, porque fica hipervigilante em relação ao colega que corria devagar, comprometendo assim o desempenho da equipe. Há aqui um ponto muito importante a ser considerado, a partir de Vygotsky (2004), a saber, as emoções não são negativas para as ações corporais. Para outras concepções psicológicas mais comprometidas com o construto biologizante, as emoções podem afetar o desempenho numa atividade corporal, justamente por serem instintivas, contudo, para o autor russo, há uma compreensão das emoções como positividade epistemológica. Em outras palavras, o indivíduo

não está fadado a gerir sua vida exclusivamente pelas determinações biológicas, mas resulta de uma construto histórico-social, cujas leis são de natureza social e cultural.

O enfoque epistemológico de Vygotsky se encontra numa mudança paradigmática que permite ao indivíduo ascender acima dos ditames filogenéticos e aprender a partir da interação com o meio.

No caso da narrativa do **aluno 03**, sua ansiedade não pode ser vista apenas como uma modificação em seu organismo individual, de liberação de noradrenalina pela suprarrenal, mas também como forma impulsionadora de ser pensar: o que o meio social e cultural ao qual me encontro inserido e compartilho com os meus colegas pode me ensinar sobre esta situação?

Nesse contexto, as emoções se tornam ponto de partida da aprendizagem e permitem aos demais colegas trocar a experiência de vivências que são importantes para a atividade em questão.

4.3 Contribuições do jogo de damas digital para as práticas pedagógicas em Educação Física

Muito tem se discutido acerca do papel da Educação Física no contexto da educação escolar. Como Componente Curricular obrigatório, a Educação Física se apresenta como um conjunto sistemático de conteúdos e práticas que tem objetivo oportunizar uma reflexão crítica acerca do indivíduo no mundo, sua corporeidade e suas relações com os demais que habitam um mundo.

Para a BNCC, o componente de Educação Física tem por objetivo se debruçar sobre “as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018, p.243).

Entendida como manifestação cultural, a Educação Física deve estar atenta às intrépidas mudanças que ocorrem em nosso tempo, sobretudo no que diz respeito à presença hegemônica da tecnologia no cotidiano da vida tanto escolar quanto social e se reinventar em face dos “nativos digitais” que ocupam as quadras e salas de aulas.

Em virtude das rápidas mudanças tecnológicas que atingiram o processo ensino-aprendizagem, somos levados a nos questionar em que medida o jogo de damas digital pode contribuir para êxito das práticas pedagógicas em Educação Física.

Em primeiro lugar devemos considerar que tipos de práticas pedagógicas são objetos da Educação Física. Nas palavras de Betti (2003, p. 97), devemos entender que a Educação Física:

[...] tem por finalidade introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, visando instrumentalizar e formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana.

Introduzir o aluno na cultura de movimento, seguindo os passos de Kunz (1991) é enxergá-lo além do seu desempenho motor ou mesmo de seus alcances corporais, mas reconhecer que o movimento que o indivíduo realiza é permeado de significações culturais e se direciona numa intencionalidade que ultrapassa sua condição biológica e se insere na cultura. Assim, a cultura corporal de movimento atesta a favor da perspectiva histórico-crítica na qual o ser humano é inseparável do contexto social e cultural.

Posto isto, podemos reconhecer que o aluno que frequenta nossas escolas e aulas de Educação Física é inseparável do seu contexto social e cultural que se desvela como eminentemente digital. Desse modo, as práticas pedagógicas em Educação Física, incluindo jogos, brincadeiras, esportes, entre outras devem ser tocadas pela tecnologia digital de tal como que possam contribuir na formação integral do aluno. Isso não significa invalidar as formas clássicas do movimento ou mesmo renegá-las a um segundo plano, mas de considerar o convívio das práticas tradicionais do movimento com as digitais. É este o movimento que procuramos empreender na presente pesquisa, a medida em que a abordagem metodológica escolhida para a coleta de dados contemplou tanto atividades digitais (jogo de damas digital) quanto corporais.

Como vimos nas seções anteriores, as intervenções do jogo de damas digital foram intercaladas com atividades corporais com o intuito de poder compreender, à luz dos instrumentos de avaliação escolhidos, em que medida o jogo de damas digital contribuiria para o desempenho das habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais. Todas as atividades propostas tinham por objetivo mobilizar essas estratégias em vista de uma aprendizagem significativa.

Considerando os resultados obtidos usando como instrumento de avaliação o EAVAP e deixando-se direcionar pelo referencial epistemológico, devemos nesta seção nos questionar acerca das contribuições do jogo de damas para as habilidades cognitivas e metacognitivas das crianças. Essas habilidades não são exclusivas dos componentes de língua portuguesa e matemática, mas são imprescindíveis às práticas pedagógicas da Educação Física.

Como vimos anteriormente, as Funções Psicológicas Superiores são construídas a partir do meio social e posteriormente internalizadas no sujeito. Sem essas estratégias não é possível que haja aprendizagem. Em nossa pesquisa, três estratégias se destacaram na análise qualitativa: planejamento antes da escrita, atenção/foco e conhecimentos prévios e novos.

Observamos que antes e depois das intervenções, os dados nos mostraram que houve um crescimento dessas estratégias com significativo impacto na aprendizagem dos alunos.

Quanto estratégia da atenção, a aplicação do EAVAP, na questão de número 08, nos mostrou que tanto as habilidades cognitivas quanto metacognitivas sobressaíram à medida que se aumentavam as intervenções. O aluno além de reter melhor a atenção e o foco nas explicações do professor, tinha a percepção da distração como um elemento que prejudicava a aprendizagem. Um ponto importante, antes de prosseguirmos, é que estamos excluindo aqui situações que envolvam déficit de atenção e hiperatividade (TDHA), mas apenas a atenção enquanto estratégia cognitiva.

Os dados nos mostraram que após a intervenção do jogo de damas digital, houve um aumento na média e na mediana, sendo que a moda permaneceu estável em 2. Há aqui duas coisas que esses dados revelam: (1) a estratégia metacognitiva permitiu ao aluno perceber seu desempenho no que trata a retenção da atenção em momentos importantes, por exemplo, diante de uma matéria nova; (2) o jogo de damas permitiu com que a atenção fosse aprimorada, por esta razão os parâmetros aumentaram.

Se as estratégias cognitivas e metacognitivas apresentaram aumento nos seus índices, o que também evidenciam sucesso na aprendizagem de um modo geral, a questão que se impõe pode ser assim formulada: quais contribuições o jogo de damas digital poderia oferecer às práticas pedagógicas de Educação Física?

Revisitando a atividade corporal do Jokempô em Equipes podemos encontrar elementos de contribuição do jogo de damas digital na atividade corporal. Um dos objetivos desta atividade corporal era desenvolver estratégias cognitivas de raciocínio, atenção e tomada de decisões rápidas. Por meio do relato de experiência, vimos que em muitas narrativas evidenciou-se uma agilidade tanto nas mãos como na corrida, além da atenção e tomada rápida de decisão acerca de qual tipo de signo usar contra o adversário. Após muitas intervenções digitais, em que se percebeu acentuada atenção por parte dos alunos nas jogadas, esta mesma atenção foi transposta para a atividade corporal do jokempô em equipe.

Uma outra estratégia cognitiva importante que se faz presente juntamente com a atenção é a memória. A questão 25 do EAVAP trata de perguntar ao aluno se ele costuma esquecer as coisas que o professor pede para ele fazer, por exemplo, uma tarefa para ser realizada em casa.

Após as intervenções de jogo de damas digital, os dados coletados evidenciaram que houve um aumento considerável na média e na moda, o que nos leva a concluir que os alunos se lembravam das solicitações do professor e realizava as tarefas de casa. Há também a estratégia cognitiva da atenção, como comentamos logo acima, pois sem atenção não é possível a produção da memória.

Se o jogo de damas digital contribuiu favoravelmente para o aprimoramento da memória, tanto na esfera do próprio jogo que exige a memorização das regras e jogadas já realizadas, quanto nas atividades escolares exigidas pelo professor para uma melhor aprendizagem, o que poderíamos dizer quanto às práticas pedagógicas na Educação Física?

Consideremos a atividade corporal do Equilibrista Maluco. Um dos objetivos desta atividade era fazer com que a criança, além da atenção e destreza nas mãos, desenvolvesse uma memória que lhe permitisse não cometer os mesmos erros na disposição das peças sobre o bonequinho fixado na base. Em que pese os aspectos socioemocionais do trabalho em equipe e do respeito ao outro, a complexidade desta atividade está em usar da coordenação motora das mãos para fixar as peças certas. Contudo, isso depende do desenvolvimento da memória, uma vez que desfeito o bonequinho, o aluno precisa lembrar as melhores disposições das peças, a fim de poder vencer o jogo.

As narrativas nos mostraram a importante contribuição do jogo de damas digital para esta atividade corporal no que tange ao uso da estratégia cognitiva da memória. Assim como no jogo de damas digital o aluno precisa aprender a memorizar as melhores jogadas para vencer e lembrar de não repetir as piores, sob pena de perder, assim também em atividades que envolvam coordenação motora.

A memória é fundamental para os processos de ensino-aprendizagem, pois como nos recordava Vygotsky e Luria (1996), a memória não é somente um fenômeno intrapsíquico, ou seja, circunscrito ao hipocampo no caso das memórias explícitas e no estriado e na amígdala para as memórias implícitas, mas também construída coletivamente, a partir de um construto histórico-cultural.

A memória social e cultural construída a partir do jogo digital de damas influenciou positivamente na atividade corporal do Equilibrista Maluco, na medida em que jogar em equipe e construir coletivamente a memória já fazia parte do repertório cognitivo dos alunos.

Nesse sentido, o jogo de damas digital funcionou como um instrumento semiótico de mobilização da memória tanto num plano individual como também coletivo, uma vez que a própria atividade corporal requeria, dentre outras estratégias cognitivas e socioemocionais, o

compartilhamento intersubjetivo da memória. A equipe vencedora foi aquela que melhor desenvolveu essas memórias (individual e coletiva) e as aplicava à dinâmica do jogo.

Além das estratégias da atenção Q(08) e da memória Q(25), devemos considerar o planejamento estratégico Q(02) e a incorporação de novos conhecimentos aos anteriores Q(16).

A atividade corporal do Equilibrista Maluco nos permite avaliar em que medida o planejamento estratégico e a incorporação de conhecimentos prévios aos novos se fazem presentes e sua contribuição às práticas pedagógicas de Educação Física.

Ao serem desafiados em grupo a inserirem os bonecos menores no boneco maior, os alunos desenvolveram um planejamento estratégico socializado que permitisse com que o boneco se mantivesse equilibrado. Percebemos que no decorrer da atividade, essa estratégia foi se consolidando, à medida que equipes que estavam em desvantagem no início da atividade, passaram a apresentar um melhor desempenho.

Tanto as narrativas dos alunos como a própria observação do pesquisador atestaram um melhor desempenho das equipes no que se refere ao planejamento estratégico. A noção de organização e antecipação das ações se deu por meio da interação social que posteriormente foi sendo internalizada e pode ressoar nas atividades de planejamento da escrita da redação. Além dessas habilidades cognitivas, o Equilibrista Maluco como o jogo de damas digital desenvolveu estratégias de metacognição, uma vez que os alunos perceberam a necessidade de pensar antes de agir. Tal percepção foi transposta para outras atividades cognitivas, como a organização prévia das ideias antes de iniciar a escrita numa redação.

No que diz respeito a Q(16), aprender coisas novas e incorporá-las aos conhecimentos prévios, a atividade do Equilibrista Maluco nos mostrou ser significativa. A coordenação motora fina é uma habilidade que as crianças trazem como conhecimento prévio e é aprimorada na escola. A atividade em questão exigia com que os alunos usassem desta habilidade para colocar a peça no lugar adequado. Contudo, antes dessa ação, era preciso planejar. Ora, o planejamento estratégico tem seus rudimentos na convivência familiar e nos demais espaços de convivência social dos alunos. O jogo funcionou como um instrumento semiótico de mobilização dessas capacidades, onde quem já tinha consolidado esta estratégia ensinava para o que ainda não a tinha. Tudo isso corrobora a tese de que é preciso pensar uma Educação Física comprometida com a cultura de movimento, pois é ela que oportuniza situações para além do desempenho físico e valoriza os aspectos da aprendizagem cultural.

Como vimos anteriormente, a partir de Kunz (1991), a cultura de movimento é muito mais ampla que o movimento motor ou deslocamento de um corpo em um determinado espaço, mas passa a considerar todo movimento humano permeado de significações culturais.

Desse modo, as habilidades socioemocionais contemplam esse universo cultural e social, uma vez que compõe um todo indivisível do ser humano e de sua capacidade de se relacionar com o mundo e aprender repertórios novos.

Assim, a Educação Física deve contemplar em suas práticas pedagógicas o espaço para a mobilização de emoções e sentimentos que contribuam para a formação integral do indivíduo. as emoções e sentimentos devem fazer parte das práticas pedagógicas em Educação Física.

No contexto da presente pesquisa, a atividade corporal do Equilibrista Maluco demonstrou ser um instrumento semiótico apropriado no qual emoções e sentimentos podem compor as práticas pedagógicas em Educação Física. Para isso, consideremos três aspectos:

Em primeiro lugar, é importante destacar o caráter essencialmente interativo desta atividade. Cada grupo deve realizar suas jogadas de tal modo que os bonequinhos menores sejam assentados no boneco maior sem ser derrubado. O que estamos afirmando é que essa atividade exclui jogadas isoladas ou mesmo estratégias individuais. Todas as ações dependem do modo como o grupo decide suas melhores jogadas.

Esse ponto é importante, porque na perspectiva de Vygotsky (1984), as experiências vividas no decorrer do jogo são integradas ao repertório do sujeito, do mesmo modo que o sujeito oferece ao coletivo suas experiências e vivências introjetadas. Assim, quando dissemos que o Equilibrista Maluco é um jogo essencialmente interativo, nos referimos ao seu poder de proporcionar a interação social como um processo de mão dupla do sujeito para o coletivo e do coletivo para o sujeito.

O segundo aspecto, diz respeito a expressiva presença de sentimentos e emoções que emergem da interação social do jogo. Problematicemos algumas dessas narrativas à luz de seus aspectos socioemocionais.

O **aluno 16** afirma que teve alguma dificuldade de posicionar os bonequinhos menores no boneco maior, devido estar se sentimento ansioso e com medo.

O **aluno 12** alega que conseguiu colocar todos os bonequinhos quando foi sua vez de jogar sem derrubar nenhum deles, denotando, assim, um forte espírito de autoconfiança.

A **aluna 03** expõe seu medo em colocar o último bonequinho na estrutura toda formada e sua mão começa a tremer, pois tem medo da responsabilidade de ser a última a completar o conjunto de peças. Ela também relata que não tinha certeza quanto a noção de espaço.

Como podemos observar, as narrativas trazem à luz sentimentos muito primitivos como medo, tensão, ansiedade, manifestações físicas desse medo, como tremor nas mãos e dificuldade de percepção da realidade espacial. A história da aprendizagem desde o iluminismo é profundamente marcada pela recusa desses sentimentos e emoções, considerando-os como

distratores do processo ensino-aprendizagem. Contudo, o que a nossa pesquisa quer evidenciar tanto nos seus aspectos quantitativos como qualitativos é que essas emoções são imprescindíveis à aprendizagem significativa.

Analiseemos cuidadosamente a narrativa da **aluna 03**. O momento da sua equipe era de muita tensão. Tratava-se de uma jogada definidora, pois era preciso inserir a última peça no boneco maior. Isso poderia consagrar a vitória da equipe ou mesmo sua derrota. Era a vez da aluna em questão jogar. O sentimento era de medo e ansiedade, misturado a uma responsabilidade ética em face do grupo. Talvez, a pergunta que melhor nos vem à mente seria: haveria uma outra possibilidade dessa jogada ser feita sem a presença desses elementos emocionais?

Se seguirmos uma tendência racionalista, herdada inclusive de Descartes, a resposta seria de que o êxito da jogada estaria em afastar a mente de todas essas emoções, manter-se com a mente fria, pois até mesmo o corpo sentiu o impacto da noradrenalina circulante, provocando inclusive tremores nas mãos. Contudo, a partir do ponto vista metodológica aplicada em nessa pesquisa, o relato de experiência e sua apreensão fenomenológica do fenômeno do jogo, nos permitiram inferir que essas emoções e sentimentos foram imprescindíveis para a constituição de uma aprendizagem que se desenvolveu numa partilha intersubjetiva.

O terceiro aspecto diz respeito à socialização dessas emoções e sentimentos. em sua obra *Psicologia da Arte*, Vygotsky (1999), analisa as emoções tendo como origem a cultura e que é responsável por outros processos psicológicos no indivíduo. Por nascer e se desenvolver no sei da cultura, as emoções podem sofrer variações ou até mesmo transformações. No contexto da arte, para Vygotsky, ela teria o condão de provocar emoções e sentimentos preponderantemente conflitivos, como medo e esperança, alegria e tristeza, solidão e sociabilidade.

O jogo seja em sua versão analógica ou digital nada mais é do que uma arte, pois é produto de uma cultura que paulatinamente nos foi internalizada e novamente socializada num legado contínuo da história. Nas belíssimas palavras de Vygotsky (1999, p. 315): “a arte é o social em nós”.

Sendo assim, o jogo é internalização do construto sócio-histórico, e, por essa razão, pode desenvolver em seus jogadores emoções e sentimentos conflitantes, sem que isso inviabilize suas potencialidades como instrumento semiótico à serviço da aprendizagem. Para Vygotsky (1999), quando essas emoções e sentimentos conflitantes são superados, emerge um tipo superior de consciência instanciada por sentimentos e emoções complexas, que diferem das

primitivas, como o medo. Esse movimento de superação das emoções conflitantes não deve ser entendido como sendo a negação dessas emoções e sentimentos, mas seu aprimoramento em vista de funções psicológicas superiores.

Tudo isso pode ser perfeitamente aplicada à narrativa da aluna 11 na qual relata que apesar do frio na barriga ela não derrubou nenhuma peça. Em outras palavras, apesar da presença do medo, ela conseguiu superá-lo, sem negar sua existência e presença naquele momento, e aprender jogando.

Analisemos a narrativa do **aluno 14** acerca do jogo Equilibrista Maluco e consideremos os aspectos conflitantes e de superação das emoções e sentimentos. Em sua narrativa, o aluno socializa o medo de derrubar o boneco e de ser julgado pelos demais colegas por sua atitude. A medida em que ele desafia esse medo, sem negá-lo, ele consegue, além de realizar a jogada, compreender por meio do aprimoramento de sua consciência, que há fora do âmbito do nosso controle emocional e uma delas diz respeito ao modo como as pessoas vão julgar suas ações. É dessa consciência dialética, pensando numa perspectiva histórico-crítica, que nasce a autoconfiança, a autoestima e a resiliência que estratégias socioemocionais superiores e que compõe o cenário de uma aprendizagem que permita ao aluno encontrar sentido naquilo que aprende.

E quanto ao sentimento de frustração por ter perdido, qual a contribuição que ele daria às práticas pedagógicas de Educação Física?

Pensando no contexto de uma Educação Física como cultura de movimento, perder faz parte de diversos momentos desse Componente Curricular. Desde as brincadeiras, jogos, danças, lutas entre outras modalidades, sentir-se frustrado por perder é parte inerente dessas atividades. Não obstante a isso, assim como no caso do medo, a frustração pode ser superada e dar espaço às emoções superiores. Como isso seria possível no contexto do jogo Equilibrista Maluco?

O relato do **Aluno 07** (menino) atesta a favor da seguinte asserção: perder constitui um fato e não tem como negar, nem mesmo deixar de considerar que em muitos aspectos erramos e deixamos o medo de derrubar as peças fosse maior que a nossa esperança. Não obstante, isso não se impõe como um dado determinista de todo e qualquer jogo ou mesmo toda e qualquer situação da vida. É possível, sob a égide da esperança, refazer-se e tentar novamente.

Cazuza, de saudosa memória, em sua música *O tempo não para*⁹, em determinado momento, assim poetiza:

*Mas, se você achar
Que eu tô derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não para*

Nessa estrofe, Cazuza se refere a dois grandes jogos da vida.

O primeiro jogo se refere diretamente da sua condição de saúde que visivelmente se deteriora. Contudo, em face das inúmeras matérias sensacionalistas em torno do prognóstico de sua doença, o cantor afirma que pode até achar que ele já perdeu o jogo, e que se encontra derrotado, contudo, “estão rolando os dados”, ou seja, o jogo ainda não acabou. O jogo só acaba quando não há mais nenhum dado a ser jogado. Não como saber o futuro nem como os dados cairão. A estrofe nutre a esperança de que seria possível reverter o jogo, virar a mesa e superar sua trágica condição.

O segundo jogo é de ordem política. Estamos no final da década de 80 e o clima é de redemocratização do país. É nesse verso que aparece pela primeira vez a expressão que dá nome a letra da música: “o tempo não para”. As coisas estão em constante movimento, o cenário político era de ditadura e agora estamos nos abrindo novamente a liberdade. Ainda estão rolando os dados do cenário político. É uma chamada de atenção para que ambos os lados, os que defendiam o regime e os que lutaram contra ele. Tudo é muito imprevisível nesse jogo e tudo aponta para o aleatório tal como no jogo. Precisamos viver, precisamos jogar, porque o tempo não pára.

Stetsenko (2017)¹⁰ importante intérprete do pensamento de Vygotsky, afirma que é preciso se comprometer com uma verdadeira mudança social, contudo, esta depende das ações das pessoas, de cada ser humano. A educação é a grande protagonista desse processo de mudança pessoal e social. Para isso, a autora cunha o termo ‘pedagogia da ousadia’ que não excluem, mas complementam “as pedagogias da esperança e do desejo, é talvez a expressão

⁹ O Tempo não para é uma das últimas músicas composta por Cazuza em parceria com Arnaldo Brandão. Gravada ao vivo durante o show no Rio de Janeiro nos dias 14, 15 e 16 de outubro de 1988. Para maiores informações, vide <https://www.culturagenial.com/musica-o-tempo-nao-para-de-cazuza/>

¹⁰ Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York, NY: Cambridge University Press. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FByxJwTD6zw7sFcNBx75M9c/>

mais curta do que se pode tirar da discussão como conclusão principal” (Stetsenko, 2017, p. 262).

O aluno 07 depõe a favor desse tipo de pedagogia que empreenda esforços em desenvolver a ousadia como função psicológica superior e supere o medo a ponto de dar lugar à esperança. Para isso, é preciso viver o medo, viver a frustração, elaborar e extrair o que ela nos ensina em um contínuo e dialético movimento de expressão dessas emoções e sentimentos em sala de aula, no contexto do jogo, seja ele digital ou analógico, na interrelação com os demais colegas e numa escuta ativa que valorize todos os aspectos das narrativas e faça emergir a autoconfiança como fruto desse processo. Essa é uma imensa contribuição às práticas pedagógicas em Educação Física, pois traz ao centro de sua agenda o indivíduo em sua totalidade.

Assim, a aprendizagem se torna significativa à medida que o indivíduo se percebe parte de contexto histórico-social em que suas ações repercutem no coletivo. A proposta ao pensar o jogo de damas digital como instrumento promissor da aprendizagem se ancora no seu legado histórico e na sua potencialidade em desenvolver aspectos cognitivos, metacognitivos e socioemocionais imprescindíveis a esta aprendizagem significativa, rompendo com uma educação bancária, como apregoara Paulo Freire (2005) e considerando a importância de se promover os valores éticos de cidadania, alteridade e solidariedade que dão sustentação a aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, muito tem se discutido e produzido a respeito do papel da escola no contexto contemporâneo marcado por profundas transformações tecnológicas e inúmeras crises, seja no âmbito escolar, familiar, político e social. No âmbito escolar destacam-se problemas de diversas ordens: dificuldades de aprendizagem, desinteresse dos alunos nas aulas, precarização do trabalho docente, aumento considerável da violência e instrumentalização dos processos avaliativos, desconsiderando a integralidade do ensino-aprendizagem. Diversos autores têm se debruçado sobre essas questões na tentativa de compreender as raízes desses problemas ao mesmo tempo em que buscam oferecer métodos inovadores que contribuam para uma aprendizagem significativa.

A Educação Física, por sua vez, tem oferecido, nas últimas décadas, contribuições significativas para a superação desses dilemas, seja por meio do avanço na pesquisa teórica, seja em práticas metodológicas inovadoras. Imbuída do compromisso ético de tornar a cultura corporal de movimento uma realidade concreta nas práticas pedagógicas em sala de aula, a Educação Física tem se destacado por implementar ações que estejam em consonância com as necessidades do seu tempo. Ao valorizar as diferentes formas de manifestação cultural de diversos grupos, a Educação Física tem demonstrado seu potencial de transformação social.

Dentre os inúmeros desafios destacados, encontra-se o de compreender os anseios dos chamados “nativos digitais”, (Prensky, 2021) ou seja, daqueles que nasceram sob a égide da tecnologia digital e como eles apreendem o mundo e o próprio processo de ensino aprendizagem. Não se trata apenas de constatar que esses alunos dominam a tecnologia melhor que seus professores ou pais, pois isso é um fato, mas sim de entender como suas mentes funcionam em face de um mundo em transição, incluindo o próprio processo ensino-aprendizagem.

Procuramos primeiramente apresentar as motivações práticas da pesquisa, a partir do contexto de vivências do pesquisador e seus desafios em face da necessidade de manter os alunos engajados num momento delicado em que a educação vivia na pandemia, em que o processo de aprendizagem era exclusivamente remoto e com todas as precariedades. Com a retomada das aulas presenciais as experiências envolvendo o jogo de damas digital foram se aprimorando, o que fez com que emergisse o problema que conduziu posteriormente esta pesquisa: como o jogo de damas digital pode contribuir para a aprendizagem não só cognitiva, mas principalmente socioemocional dos alunos?

A partir desse problema nasce a presente pesquisa, cujas bases teóricas da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984) contribuem para que pensemos o processo ensino-aprendizagem de forma sistêmica, no qual os elementos socioculturais compõem o indivíduo e sua forma de internalizar as práticas e saberes.

Inicialmente, foi necessário entender a própria noção de jogo e sua constituição histórica. Para além das danças, lutas, ginástica, o jogo é uma manifestação cultural por excelência e, por essa razão, tem atraído desde os primórdios as pessoas. Ao trazer as bases históricas da constituição do jogo, discutimos em que medida ele estaria inserido nas práticas de Educação Física. Considerando as apreensões de Huizinga (2019) sobre o jogo, percebemos que este se encontra para além do desempenho físico, sem, contudo, prescindir dele. As análises de Huizinga nos permitem encontrar aproximações profícuas com a teoria histórico-cultural, ao menos no que tange aos processos de aprendizagem, os quais exigem uma compreensão integral do indivíduo.

A compreensão de Huizinga (2019) acerca do jogo como anterior à cultura, apesar de demarcar ao mesmo tempo sua manifestação cultural, promoveu um legado significativo no pensamento ocidental, influenciando, sobretudo, o antropólogo e sociólogo francês, Roger Caillois (1913-1978).

Em sua famosa obra intitulada *“Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem”*, Caillois (2017) refuta as teses de Huizinga e passa a considerar o jogo como um produto eminentemente cultural e social.

Para o sociólogo francês, o caráter social e cultural do jogo se evidencia na necessidade da observância das regras que não podem ser desobedecidas, uma vez que são compactuadas consensualmente, sob a pena de ruir o tecido social em que se encontram fundamentadas as relações humanas.

Além das regras, destaca Caillois, existe a liberdade de jogar, sendo que ninguém é obrigado a estar num jogo, assim como há a liberdade que permeia toda condição civilizacional. Contudo, mesmo usando da liberdade, o jogador deve ater-se às regras estabelecidas, do mesmo modo que os homens, mesmo livres, tem a responsabilidade de obedecer as regras para o bom convívio e a preservação social.

Sendo assim, ao pensar o jogo a partir da observância das regras e da liberdade, Caillois (2017), está afirmando ser este o responsável por impactar consideravelmente tanto o processo de transformação social quanto da aprendizagem, na medida em que assim como no jogo cada jogador tem o seu próprio tempo de apropriação das regras e estratégias, na educação o aluno aprende a partir do seu tempo de internalização dos conceitos.

Desse modo, as concepções de Caillois (2017) coadunam com as de Vygotsky, pois nos permitem pensar uma aprendizagem interativa, em que os aspectos culturais e sociais se entrecruzam, ao mesmo tempo em que não se reduz ao coletivo, mas resguarda o ritmo e a individualidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas condições históricas da aprendizagem, trouxemos, ainda neste capítulo a reflexão acerca do surgimento do jogo digital em face da aprendizagem. Considerando a noção de “nativos digitais”, pretendemos problematizar a inserção dos jogos digitais como ferramentas que podem contribuir para a aprendizagem. Contudo, isso deve seguir um plano pedagógico e metodológico que sistematize o jogo, incluindo-o, sobretudo, na Educação Física. Por essa razão, os autores utilizados neste capítulo apontam para a necessidade do protagonismo do professor em oferecer atividades que estejam em consonância com as necessidades de aprendizagem dos alunos e não simplesmente o oferecimento do jogo pelo jogo.

Por essa razão, a teoria histórico-crítica se apresentou significativa para entender o movimento histórico-cultural na Educação Física, como também nos forneceu as bases teóricas para a compreensão das Funções Psicológicas Superiores envolvidas na aprendizagem. Do ponto de vista de Vygotsky, emoções e sentimentos estão intimamente vinculados às estratégias cognitivas e metacognitivas.

Na perspectiva do autor russo, o jogo se constitui um instrumento semiótico no qual a zona de desenvolvimento potencial se beneficia com seu uso, pois consegue, por meio dele, mobilizar estratégias para o estabelecimento de novas aprendizagens, sempre a partir do contexto social e cultural.

Destaca-se, nesse sentido, o papel do professor que, juntamente com o jogo de damas digital se coloca entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, a fim de mobilizar as estratégias necessárias à aprendizagem. O professor é o agente que transforma as condições objetivas e oportuniza às crianças novas aprendizagens.

Para que o nosso problema original e nosso objetivo pudessem ser alcançados, se fez necessário, além de teorizar acerca dessas questões, intervir de modo prático na realidade. Por essa razão, construímos uma trajetória metodológica que contemplasse os aspectos quantitativos da aprendizagem, a saber, as estratégias cognitivas e metacognitivas, como os aspectos qualitativos envolvidos no jogo digital de aprendizagem e nas atividades corporais. Como dissemos anteriormente, ancorados em Vygotsky (1984; 1999) acreditamos que a aprendizagem resulta de uma interação sistêmica entre estratégias cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais, tendo como base a interação social. Por essa razão, optamos pelos dois instrumentos de avaliação, o EAVAP e o Relato de Experiência.

No capítulo 3, optamos por apresentar cada uma das abordagens metodológicas com seus respectivos instrumentos de avaliação. A análise estatística oferecida pelo EAVAP foi muito significativa para a pesquisa, pois permitiu que mensurássemos as estratégias cognitivas e metacognitivas antes e depois da intervenção.

As intervenções contaram com atividades do jogo de damas digital e atividades corporais, de modo a testar a influência da primeira sobre as habilidades corporais e socioemocionais. O segundo instrumento usado foi o Relato de Experiência e por meio dele extraímos as apreensões das crianças ao realizar essas atividades. Como dissemos anteriormente, a aprendizagem é complexa e não pode simplesmente ser reduzida ao desenvolvimento cerebral. As vivências sociais e culturais fazem parte do processo e, portanto, sua valorização é imprescindível para fins desta pesquisa. Ao oportunizar que os alunos falassem sobre suas experiências, encontramos um rico arcabouço prévio de conhecimentos, ao mesmo tempo que construímos novos na interação das narrativas.

No capítulo 4, apresentamos os resultados colhidos a partir dos dois instrumentos, ao mesmo tempo em que procedemos às análises e discussões. No que tange aos dados de natureza quantitativa, o EAVAP nos apontou um significativo aprimoramento da aprendizagem, sobretudo nas estratégias de atenção, memória, planejamento estratégico e percepção das dificuldades, que acabaram por resvalar em outros contextos de aprendizagem, como por exemplo, na elaboração de redação.

Um dos aspectos importantes do Relato de Experiência diz respeito às habilidades socioemocionais trazidas pelas narrativas. Os alunos conseguiram socializar suas emoções e sentimentos e transpô-los para o cotidiano da vida, à medida em ganhar e perder no jogo implicava compreender a dinâmica de ganhar e perder na vida. Ao elaborar as frustrações decorrentes das perdas durante as intervenções, os alunos tiveram contato com suas próprias derrotas e como estas são inerentes em todo e qualquer processo de aprendizagem. Esses mesmos sentimentos se fizeram presentes nas atividades corporais onde os alunos em interação com os demais descobriram a força da resiliência, do respeito às diferenças e o espírito de alteridade que deve coexistir no tecido das relações sociais.

As hipóteses acerca das contribuições do jogo de damas para as estratégias cognitivas, metacognitivas, corporais e socioemocionais foram sendo corroboradas à medida que os resultados do EAVAP e do Relato de Experiência foram sendo desvelados. De modo contundente observamos que as questões 02, 08 e 16 do EAVAP juntamente com as narrativas concernentes às mesmas estratégias mobilizadas nestas questões convergiram para os objetivos propostos, sobretudo no que se refere à interrelação entre cognição e emoção. Graças à

abordagem quali-quantitativa, a pesquisa nos direcionou para uma perspectiva de superação da dicotomia entre cognição e emoção, atividade virtual e atividade corporal.

A superação dessas dicotomias sugere uma mudança epistemológica na concepção da Educação Física como componente curricular obrigatório, ao inseri-la na cultura corporal de movimento. Os jogos digitais, no recorte desta pesquisa, o jogo de damas digital não é um distrator da aprendizagem cognitiva ou mesmo um desestimulante das atividades corporais, como poderia conceber o senso comum, pelo contrário, ele se apresenta como instrumento semiótico de interação entre as atividades cognitivas e corporais, influenciando ambas e construindo um espaço de aprendizagem significativa.

Para ilustrar, a atividade corporal do Equilibrista Maluco teve grande impacto na questão 16 do EAVAP e no Relato de Experiência. Ao jogar em equipe, o aluno aprendeu a incorporar estratégias motoras novas às que já possuía anteriormente, na mesma medida em que estimulou os demais colegas a desenvolvê-las.

Além das estratégias motoras, a atividade exigia a elaboração de um planejamento estratégico, desenvolvido coletivamente. O que se percebeu nos resultados é que esse mesmo pensamento estratégico se fez presente, após as intervenções do jogo de damas digital em atividades que exigiam a organização prévia do pensamento como no caso específico da questão, a produção de uma redação. Em termos vigotskianos, o jogo possibilitou com que a zona de desenvolvimento proximal oportunizasse a construção de estratégias que antes não estavam bem desenvolvidas ou mesmo ausentes. Isso não somente no campo cognitivo ou metacognitivo, mas nas relações socioemocionais que necessárias no decorrer do jogo. Manter o boneco equilibrado com todas as peças envolve o equilíbrio interno necessário para não sucumbir à dinâmica da ansiedade ou mesmo do medo. Esses sentimentos também surgem ao resolver uma atividade de matemática, interpretar e produzir um texto ou participar de uma aula de Educação Física, além de exigirem resiliência e equilíbrio emocional em situações de estresse.

A pesquisa aponta para um fato muito importante: a promoção de emoções e sentimentos saudáveis, como a superação do medo, da ansiedade e da baixa autoestima, não ocorre de forma abstrata ou isolada, mas sim por meio da interação social, na qual o grupo compartilha e regula coletivamente essas emoções. A obra de Vygotsky (1999) corrobora os resultados empíricos da pesquisa, ao afirmar que emoções e sentimentos têm origem na cultura.

Tomando a arte como exemplo, Vygotsky afirma que ela mobiliza sentimentos e emoções conflitantes, que, ao final, encontram um equilíbrio necessário. Análoga à arte, temos o jogo, seja ele analógico ou digital, pois se insere no contexto da produção cultural dos seres

humanos, a ponto de Vygostky (1999, p. 315) denominar a arte como o “social em nós”. Em outras palavras, a arte como resultado da cultura é internalizada em nós e assim a reproduzimos em nossas esferas cognitivas e emocionais.

Por fim, a questão acerca das contribuições do jogo de damas para as práticas pedagógicas em Educação Física se encontra não somente em sua capacidade de potencializar o desempenho físico das crianças e produzir saúde e bem-estar, o que evidentemente é inegável como necessário no contexto contemporâneo em que vivemos de sedentarismos.

Para além desses aspectos, o jogo de damas digital revelou contribuir para uma mudança paradigmática e epistemológica nas práticas de Educação Física. Tal mudança se refere à promoção de uma aprendizagem significativa que tenha por princípio uma “pedagogia da ousadia”. Por “pedagogia da ousadia”, seguindo os passos de Stetsenko (2017), entende-se aquela ciência voltada à educação que tem por compromisso ético a mudança social e não apenas a transformação de uma pessoa ou de aspectos isolados da vida. Longe de ser uma reedição de um ideal iluminista que nos prometeu o progresso técnico ser acompanhado do progresso moral, promessa esta nunca cumprida, a pedagogia da ousadia parte das condições objetivas e reconhece que a mudança pessoal acontece em convergência com social.

No contexto da pesquisa, o jogo de damas demonstrou ser um instrumento eficaz de uma pedagogia da ousadia, à medida que ele valoriza os conhecimentos prévios, insere novos e mobiliza as estratégias cognitivas, metacognitivas, corporais e emocionais de forma integrada.

A mudança epistemológica que propomos, a partir do jogo, está no entrelaçamento dessas estratégias e na concepção de que o aluno é um indivíduo integral, no qual natureza e cultura se interligam para a construção de novos conhecimentos que enriquecem sua experiência humana.

REFERÊNCIAS

AMOS, Daniela Karine; KNAUL, Ana Paula; ROCHA, Aline. Jogos analógicos e digitais na escola: uma análise comparativa da atenção, interação social e diversão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 328–354, 2020. DOI: 10.5965/1984723821472020328. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/13209>. Acesso em: 8 dez. 2024.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. Revisão técnica Adriano Correia. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AYROUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec. 2006.

BÍBLIA. Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas. **Edição de estudo**. São Paulo, 2019.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. In: **Psicol. Reflexão Crítica**. [online]. 1999, vol.12, n.2, p. 361-376. Acesso em 12/04/2025.

BRANDÃO, Junito de Sousa. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.V.17i44.8013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRUN, Gilson. **Preparando aulas de 5ª à 8ª série**. Disponível em: www.educacional.com.br. Acessado em: 22 out. 2024.

CAZUZA. O tempo não para. In: **CAZUZA. O tempo não para**. Rio de Janeiro: Polygram, 1988. Faixa 1. CD.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

COMMELIN, P. **Nova Mitologia Grega e Romana**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1983.

CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

CRAWFORD, Chris. **Chris Crawford on Game Design**. Indiana: New Riders Press, 2003.

DECIAN, M. R., Rigo, L. C., ; MARIN, E. C. O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Didática Sistêmica**, 17(1), 51–63. Recuperado de <https://furg.emnuvens.com.br/redsis/article/view/5898>, 2016.

ELIADE, M. **The Quest: History and Meaning in Religion**. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

FERNANDEZ, Alícia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, E. S. Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. 1999. 99f. **Dissertação de Mestrado** - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GEE, James Paul. **Deep Learning Properties of Good Digital Games How Far Can They Go?** Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/node/37>. Acesso em 05/10/2024. 2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/User%20Lenovo/Downloads/2207-Article%20Text-9561-1-10-20150426.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2024.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Maria Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes. 4 ed. 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução Parreira, A. M. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JUUL, Jesper. **The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness**. In **Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings**. Utrecht: Utrecht University, p. 30-45, 2003.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Ideias 7, FDE, n.7, p.39-45, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KNAUL, Ana Paula. Novos letramentos na escola: uma análise da integração do tablet às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2015.

KUNZ E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Unijuí; 1991.

LAMPREIA, Carolina. As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão de seus limites. 1992. (**Tese de doutorado em Psicologia**) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LURIA, A. R. **Cognitive development: its culturais and social foundations**. Traduzido por M. Lopez-Morillas e L. Solotoroff. Cambridge: Harvard University Press, 1976. (Publicado originalmente em 1974).

LURIA, A. R. **The development of mental functions in twins**. Character and Personality, v. 5, p. 35-47, 1936/1937.

LURIA, Alexander. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/ Edusp, 1981.

MANERICH, Karla de Araújo. Uma revisão bibliográfica sobre a utilização de jogos didáticos no ensino de matemática na Educação Básica. Valparaíso de Goiás, 2023. 61 f.: il. Orientadora: Maria do Carmo dos Reis. **TCC (Graduação - Licenciatura em Matemática)** - Instituto Federal de Goiás - IFG, Campus Valparaíso de Goiás, 2023.

MARTINOVIC, Dragana et al. Computer games that exercise cognitive skills: what makes them engaging for children? Computers in **Human Behavior**, v. 60, p. 451-452, 2016.

MATOS, Marcela Moura. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. **Cairu em Revista**. Jan 2013, Ano 02, nº 02, p. 133-142. Disponível em:

http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2024.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262, 1983.

MENEZES, J. E.; FOSSA, J. A. **Razões sócio-histórico-filosófico-científicas para usar jogos no contexto ensino-aprendizagem de Matemática**. In: Encontro Nacional de Educação, 7., 2004, Recife. Anais eletrônicos. Recife: SBEM, 2004. p. 1-10. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/07/2CC19453574449.pdf> Acesso em 07 de março de 2025.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem Através dos Jogos**. Trad. Valério Campos. Petrópolis: Ed. Artmed, 2005.

Oliveira, I. M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula** (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1994.

PASCH M et al. Movement-based sports video games: investigating motivation and gaming experience. **Entertainment Computing**, v.1, p. 49-61, 2009.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. (org.). **Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, C. Q. Linguagem e aspectos visuo-espaciais: uma abordagem neurolinguística. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PINO, A. **As categorias de público e privado na análise do processo de internalização**. **Educação & Sociedade**, n. 42, p. 315-327, 1993.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a Educação. **Psicologia da Educação**, 7-8, 29-52.1999.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Coord.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio**. São Paulo; Brasília: MEC, 2010

SANTOS, S. Relembrando a trajetória de vida: uma forma de alcançar a articulação entre autoconceito, autoestima e desempenho docente? 2003. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to**

development and education. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

WINERT, F. E. Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Org.). **Metacognition, motivation, and understanding.** Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987. p. 1-16.

WEISS, M. L. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico. In: BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANEXO A - EVAP - PRÉ-INTERVENÇÃO

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	☒	☐	☐	2
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☒	☒	☐	1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	☒	☐	☐	0
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☐	☒	☐	1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☒	☐	☐	2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☒	☒	☐	1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☐	☒	☐	1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☒	☐	☐	0
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒	☐	☐	2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☐	☐	☒	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☐	☐	☒	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☒	☐	☐	0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☐	☒	☐	1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☐	☐	☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	☐	☒	☐	1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☐	☐	☒	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☐	☒	☐	1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒	☐	☐	2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☒	☐	☐	0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☐	☒	☐	1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☐	☒	☐	1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☒	☐	☐	2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☒	☐	☐	0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☐	☒	☐	1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?	☐	☐	☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☒	☐	☐	0
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒	☐	☐	2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	☐	☐	☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☐	☒	☐	1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☒	☐	☐	0
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒	☒	☐	1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	8	5	5
C - Estratégias cognitivas	10	50	40
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	28	20	10

Total: 28

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			☒	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		☒		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		☒		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		☒		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		☒		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	26	100	100
C - Estratégias cognitivas	10	50	40
M - Estratégias metacognitivas	10	50	30
Pontuação geral na escala	46	96	85

Total: 46

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			X	0
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		X		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?	X			0
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		X		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?			X	0
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	X			2
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		X		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			X	0
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		X		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		X		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?			X	0
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		X		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		X		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	X			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	X			0
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		X		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?		X		1
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	X			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		X		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	10	10	5
C - Estratégias cognitivas	6	20	15
M - Estratégias metacognitivas	12	80	90
Pontuação geral na escala	28	20	10

Total: 28

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			X	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?			X	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	X			2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			X	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		X		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			X	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		X		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	X		X	2
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?			X	0
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	X	X		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			X	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			X	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		X		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X	X	1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			X	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X	X	1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	X			0
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	19	70	45
C - Estratégias cognitivas	8	30	25
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	37	55	45

Total: 37



© 2019 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			X 0
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			X 0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		X	1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X 0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X	1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X	1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X 2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X	1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			X 0
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			X 0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X 0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X	1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X	1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X 0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X	1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			X 0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?			X 0
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X		2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			X 2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			X 0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X		0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X	1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		X	1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			X 2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X	1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			X 2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?		X	1
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X	1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X	1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			X 2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		X	1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	17	50	30
C - Estratégias cognitivas	1	5	5
M - Estratégias metacognitivas	8	25	35
Pontuação geral na escala	26	15	10

Total: 26

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	☒	☐	☐	2
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☒	☐	☐	2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	☐	☒	☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☐	☒	☐	1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☐	☒	☐	1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☐	☒	☐	1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☐	☐	☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☐	☐	☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☐	☒	☐	1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☐	☒	☐	1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☒	☐	☐	2
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☐	☒	☐	1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒	☒	☐	1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☐	☐	☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	☐	☒	☒	1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☐	☒	☐	1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒	☐	☐	2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒	☐	☐	2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☐	☐	☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☐	☒	☐	1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☐	☒	☐	1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☐	☒	☐	1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☐	☐	☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☐	☐	☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?	☒	☒	☐	1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☐	☒	☐	1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒	☐	☐	2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	☐	☒	☐	1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒	☐	☐	2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☐	☐	☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☐	☒	☐	1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	20	75	55
C - Estratégias cognitivas	14	85	80
M - Estratégias metacognitivas	10	65	70
Pontuação geral na escala	44	85	75

Total: 44



© 2019 Casapli Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			☒	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			☒	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		☒		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		☒		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		☒		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒	☒		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		☒		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		☒		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		☒		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		☒		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☒			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		☒		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		☒		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?		☒		1
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		☒		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		☒		0

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	14	30	15
C - Estratégias cognitivas	8	30	25
M - Estratégias metacognitivas	7	15	25
Pontuação geral na escala	29	20	15

Total: **29**

© 2019 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			X	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		X		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		X		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X	X	0
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	X			0
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			X	0
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		X		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	X			0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		X		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		X		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	X			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	X			0
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		X		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	X			0
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	6	5	5
C - Estratégias cognitivas	7	25	20
M - Estratégias metacognitivas	11	70	80
Pontuação geral na escala	24	10	5

Total: 24



© 2019 Casapli Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			X	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			X	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		X		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		X		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	X	X		0
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	X			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			X	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			X	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	X			0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			X	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		X		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	X			0
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?		X		1
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	X			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			X	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	10	10	5
C - Estratégias cognitivas	6	20	15
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	26	15	10

Total: 26

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		X		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	X			0
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		X	X	1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		X		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		X		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		X		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		X		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X	X	1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		X		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		X		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	X			2
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		X		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	X			0
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		X	X	1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X	X		2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		X		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	10	10	5
C - Estratégias cognitivas	12	30	60
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	32	30	20

Total: 32

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			☒	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		☒		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☒			2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☒			2
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☒	☒		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☒			0
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		☒		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☒	☒		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒	☒		2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☒			2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?			☒	0
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☒			0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☒			2
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		☒		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			☒	0
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		☒		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?			☒	0
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		☒		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	17	50	30
C - Estratégias cognitivas	14	85	80
M - Estratégias metacognitivas	6	10	15
Pontuação geral na escala	37	55	45

Total: **37**

© 2019 Casapli Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP. 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			☒	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		☒		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			☒	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		☒		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☒			2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			☒	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☒		☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		☒		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☒			2
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		☒		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		☒		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			☒	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☒			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		☒		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☒			0
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☒	☒		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		☒		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	16	45	25
C - Estratégias cognitivas	30	50	40
M - Estratégias metacognitivas	40	55	70
Pontuação geral na escala	36	50	40

Total: 36

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			X	0
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		X		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			X	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			X	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		X		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		X		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		X		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			X	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			X	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			X	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			X	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			X	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			X	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			X	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		X		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	23	90	85
C - Estratégias cognitivas	8	30	25
M - Estratégias metacognitivas	7	15	25
Pontuação geral na escala	40	70	55

Total: 40



© 2019 Casapli Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - q. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			☒	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?			☒	0
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?			☒	0
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		☒		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		☒		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			☒	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			☒	0
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			☒	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		☒		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			☒	0
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		☒		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		☒		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	23	90	85
C - Estratégias cognitivas	9	40	30
M - Estratégias metacognitivas	7	16	25
Pontuação geral na escala	39	65	50

Total: **39**



© 2019 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - g. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☒			2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?	☒		☒	0
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			☒	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		☒		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			☒	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☒			0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒			2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		☒		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			☒	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		☒		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☒			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☒			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		☒		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☒		☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☒			0
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		☒		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	15	35	20
C - Estratégias cognitivas	8	30	25
M - Estratégias metacognitivas	12	80	90
Pontuação geral na escala	35	45	80

Total: 35



© 2019 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 – cj. 51
Ed. New York – Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda – São Paulo/SP – CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	☒	☐	☐	2
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☐	☒	☐	1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	☐	☐	☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☐	☐	☒	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☐	☒	☐	1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☐	☒	☐	1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☐	☐	☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☐	☐	☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☐	☒	☐	1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☒	☐	☐	2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☐	☒	☐	1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☐	☐	☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☐	☒	☐	1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☒	☐	☐	2
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	☐	☐	☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☐	☒	☐	1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒	☐	☐	2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒	☐	☐	2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☐	☐	☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☒	☐	☐	2
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☐	☐	☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☒	☐	☐	2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☐	☐	☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☐	☐	☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?	☐	☐	☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☐	☐	☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒	☐	☐	2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	☐	☐	☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒	☐	☐	2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☐	☐	☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒	☐	☐	2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	26	100	100
C - Estratégias cognitivas	15	90	85
M - Estratégias metacognitivas	12	80	90
Pontuação geral na escala	53	100	100

Total: 53

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		☒		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☒			2
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☒			2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		☒		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		☒		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		☒		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		☒		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		☒		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			☒	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☒			0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			☒	0
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☒			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☒			0
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		☒		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☒			0
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		☒		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☒			0
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			☒	0

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	10	10	5
C - Estratégias cognitivas	14	85	80
M - Estratégias metacognitivas	7	15	25
Pontuação geral na escala	31	25	20

Total: **31**

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			☒	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☒			2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		☒		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			☒	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			☒	0
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			☒	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?		☒		1
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			☒	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		☒		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		☒		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		☒		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		☒		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		☒		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		☒		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	18	60	35
C - Estratégias cognitivas	40	50	40
M - Estratégias metacognitivas	9	40	50
Pontuação geral na escala	37	55	45

Total: 38



© 2019 Casapsi Livraria e Editora Ltda.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

ANEXO B - PÓS-INTERVENÇÃO - EAVAP

**Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem
para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas**

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	X			2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	X			0
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		X		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			X	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		X		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	X			0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	X			2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			X	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			X	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	X			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		X		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			X	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			X	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			X	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			X	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	X			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	X			0
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		X		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	15	35	20
C - Estratégias cognitivas	8	30	25
M - Estratégias metacognitivas	12	80	90
Pontuação geral na escala	35	45	35

Total: 35



© 2019 Casapli Livraria e Editora Ltda.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			X	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			X	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		X		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		X		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		X		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		X		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			X	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		X		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		X		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		X		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?		X		1
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			X	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		X		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	14	30	15
C - Estratégias cognitivas	8	30	25
M - Estratégias metacognitivas	7	15	25
Pontuação geral na escala	29	20	15

Total: 29



© 2019 Casapli Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☒			2
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☒			2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒			2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		☒		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		☒		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☒			2
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☒			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		☒		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	25	10	95
C - Estratégias cognitivas	13	75	70
M - Estratégias metacognitivas	19	100	100
Pontuação geral na escala	52	100	100

Total: 52



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☒			2
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		☒	☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☒			2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			☒	0
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		☒		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		☒		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			☒	0
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		☒		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		☒		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			☒	0

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	21	80	65
C - Estratégias cognitivas	15	90	85
M - Estratégias metacognitivas	6	10	15
Pontuação geral na escala	42	80	65

Total: 42



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	☒	☐	☐	2
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☒	☒	☐	1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	☒	☐	☐	0
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☒	☒	☐	1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☒	☐	☐	2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☒	☒	☐	1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☒	☒	☐	1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☒	☐	☐	0
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒	☐	☐	2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☒	☐	☒	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☒	☐	☒	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☒	☐	☐	0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒	☒	☐	1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☒	☐	☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	☒	☒	☐	1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☒	☐	☒	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒	☒	☐	1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒	☐	☐	2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☒	☒	☐	0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☒	☒	☐	1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☒	☒	☐	1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☒	☐	☐	2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☒	☐	☐	0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☒	☒	☐	1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?	☒	☐	☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☒	☒	☐	0
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒	☐	☐	2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	☒	☐	☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒	☒	☐	1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☒	☒	☐	0
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒	☒	☐	1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	8	5	5
C - Estratégias cognitivas	10	50	40
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	28	20	30

Total: **28**

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	☒			2
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☒			2
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		☒		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒			2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☒			2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		☒		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	26	100	100
C - Estratégias cognitivas	45	90	85
M - Estratégias metacognitivas	12	80	90
Pontuação geral na escala	53	100	100

Total: 53



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			X	0
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			X	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		X		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		X		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			X	0
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		X		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	X			0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	X			2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			X	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	X			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?		X		1
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	X			0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	X			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		X		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		X		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			X	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			X	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		X		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	11	25	10
C - Estratégias cognitivas	5	15	10
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	26	15	10

Total: 26

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	X			2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			X	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			X	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		X		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		X		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			X	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		X		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			X	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			X	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			X	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			X	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		X		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			X	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			X	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			X	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	X	X		2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			X	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			X	0

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	23	90	85
C - Estratégias cognitivas	10	50	40
M - Estratégias metacognitivas	9	40	50
Pontuação geral na escala	42	80	65

Total: 42



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		X		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		X		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		X		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?			X	0
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			X	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		X		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	X			2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		X		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	X			2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	X			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		X		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		X		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		X		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		X		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		X		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			X	0

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	13	25	15
C - Estratégias cognitivas	12	70	60
M - Estratégias metacognitivas	8	25	35
Pontuação geral na escala	33	35	25

Total: 33



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas 2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		☒		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☒			2
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☒			0
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☒			0
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒			2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			☒	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		☒		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?		☒		1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	☒			0
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☒			2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		☒		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?		☒		1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		☒		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	☒			0
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?			☒	0
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		☒		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		☒		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	13	25	15
C - Estratégias cognitivas	13	75	70
M - Estratégias metacognitivas	9	40	50
Pontuação geral na escala	35	45	35

Total: **35**



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒	☒	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		☒		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		☒		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?		☒		1
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☒			2
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☒			0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		☒		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		☒		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		☒		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?			☒	0
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		☒		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			☒	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		☒		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☒			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		☒		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		☒		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		☒		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		☒		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	12	20	10
C - Estratégias cognitivas	8	30	25
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	30	25	15

Total: 30



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 – cj. 51,
Ed. New York – Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda – São Paulo/SP – CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 – www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?		☒		1
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☒			2
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☒			2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☒			2
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		☒		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☒			2
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☒			2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		☒		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☒			2
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		☒		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			☒	2
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			1
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		☒		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	26	100	100
C - Estratégias cognitivas	16	90	90
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	52	100	100

Total: 52



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 – cj. 51,
Ed. New York – Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda – São Paulo/SP – CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 – www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			X	0
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	X			2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			X	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?			X	0
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	X			2
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?		X		1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			X	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			X	0
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			X	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			X	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	X			2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?			X	0
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?		X		1
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			X	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	X			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		X		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	X			0
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	X			0
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	X			0
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	X			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		X		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	12	20	10
C - Estratégias cognitivas	4	30	10
M - Estratégias metacognitivas	13	90	95
Pontuação geral na escala	29	20	10

Total: 29

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	☒	☐	☐	2
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☒	☐	☐	2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	☐	☐	☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☐	☐	☒	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☒	☐	☐	2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☐	☒	☐	1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☐	☒	☐	1
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☐	☐	☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☒	☐	☐	2
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☐	☐	☒	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☐	☒	☐	1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☐	☐	☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☐	☐	☒	0
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☐	☒	☐	1
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	☐	☐	☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☐	☐	☒	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒	☐	☐	2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☐	☒	☐	1
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☐	☐	☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☐	☐	☒	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☐	☒	☐	1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☐	☒	☐	1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☐	☒	☐	1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☐	☒	☐	1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?	☐	☒	☐	1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☐	☒	☐	1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒	☐	☐	2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	☐	☒	☐	1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒	☐	☐	2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☒	☒	☐	1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☒	☐	☐	2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	18	60	35
C - Estratégias cognitivas	12	70	60
M - Estratégias metacognitivas	9	40	50
Pontuação geral na escala	39	65	50

Total: 39



© 2019 Casapli Livraria e Editora Ltda.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			X	0
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?		X		1
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			X	0
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?			X	0
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			X	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			X	0
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	X			2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	X			0
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?		X		1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			X	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?		X		1
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?		X		1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	X			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	X			0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			X	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?		X		1
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?		X		1
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	X			0
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			X	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		X		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?		X		1
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			X	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?		X		1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			X	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	15	35	20
C - Estratégias cognitivas	5	15	10
M - Estratégias metacognitivas	8	25	20
Pontuação geral na escala	28	20	10

Total: 28

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		☒		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☒			2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		☒		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		☒		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		☒		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?		☒		1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			☒	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?		☒		1
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			☒	2
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☒			2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			☒	2
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☒	☒		2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☒			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒			2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			☒	2
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			☒	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☒	☒		0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☒			2
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?		☒		1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?		☒		1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?		☒		1
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☒			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?		☒		1

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	21	80	65
C - Estratégias cognitivas	11	60	50
M - Estratégias metacognitivas	12	80	90
Pontuação geral na escala	44	85	75

Total: 44



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?		X		1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	X			2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?			X	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?		X		1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?		X		1
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?		X		1
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			X	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?		X		1
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			X	0
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			X	0
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			X	0
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?		X		1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	X			2
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			X	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?		X		1
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			X	0
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	X			2
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?		X		1
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	X			0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			X	0
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	X			0
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			X	0
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	X			0
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			X	2
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?		X		1
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	X			0
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	X			2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?		X		1
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	X			2
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?		X		1
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	X			2

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	12	20	10
C - Estratégias cognitivas	7	25	20
M - Estratégias metacognitivas	10	55	70
Pontuação geral na escala	29	20	15

Total: 29



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

2

Perguntas	sempre	às vezes	nunca	
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	☒	☒	☐	1
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	☒	☒	☐	2
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	☐	☐	☒	2
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	☐	☒	☐	1
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	☒	☐	☐	2
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	☐	☐	☒	0
7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	☐	☐	☒	2
8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	☐	☐	☒	2
9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	☐	☒	☐	1
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	☒	☒	☐	2
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	☒	☐	☐	2
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	☐	☒	☐	1
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	☐	☒	☐	1
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	☐	☐	☒	0
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	☒	☐	☒	0
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	☒	☐	☐	2
17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	☐	☒	☐	1
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	☒	☐	☐	2
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	☒	☐	☐	0
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	☐	☒	☒	1
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	☐	☐	☒	2
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	☐	☐	☒	0
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	☐	☒	☐	1
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	☒	☒	☐	1
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?	☐	☐	☒	2
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	☐	☐	☒	2
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	☒	☐	☐	2
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	☐	☐	☒	2
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?	☐	☒	☒	1
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	☐	☐	☒	2
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	☐	☒	☒	0

Subescalas	Pontuação Bruta	Percentil Geral	Percentil Faixa etária
A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	17	50	30
C - Estratégias cognitivas	15	90	85
M - Estratégias metacognitivas	6	10	15
Pontuação geral na escala	38	60	45

Total: 38



© 2016 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Av. Francisco Matarazzo, 1500 - cj. 51,
Ed. New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP: 05001-100
Tel. (11) 3672-1240 - www.pearsonclinical.com.br

ANEXO C - Parecer Circunstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa - CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sistematização do jogo de Damas na prática pedagógica da educação física escolar

Pesquisador: THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79147024.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.849.752

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado “Sistematização do jogo de Damas na prática pedagógica da educação física escolar”, objetiva “Analisar as contribuições do ensino do jogo de damas digital para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e socioemocionais fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental no contexto da Educação Física”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa-qualitativa que utilizará os seguintes procedimentos de coleta de dados: a) a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) e Relato de Experiência. Participarão dessa pesquisa 20 crianças matriculadas no 5º ano do ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

“Analisar as contribuições do ensino do jogo de damas digital para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e socioemocionais fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental no contexto da Educação Física.”

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.849.752

Objetivo Secundário:

1. Avaliar em que medida o impacto do ensino do jogo de damas sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas influencia no desenvolvimento de habilidades corporais;
2. Analisar a influência do ensino do jogo de damas digital sobre as habilidades socioemocionais (autoconfiança, resiliência, trabalho em equipe, empatia e responsabilidade) importantes no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental dos anos iniciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após a análise considera-se que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Em relação aos benefícios espera-se que o estudo possa [...] estimular estratégias de aprendizagem cognitiva e metacognitiva, além de habilidades socioemocionais e corporais das crianças participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nada a comentar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução 510/16, na qual o protocolo se enquadra.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a apreciação ética desta relatoria, recomenda-se a APROVAÇÃO deste protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 24.05.2024, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.849.752

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2221617.pdf	18/04/2024 16:05:43		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2221617.pdf	17/04/2024 09:08:44		Aceito
Outros	termo_compromisso_denise.pdf	16/04/2024 16:27:53	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Outros	termo_responsabilidadeassinado_atual.pdf	16/04/2024 16:21:13	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2221617.pdf	12/04/2024 17:05:33		Aceito
Outros	termo_compromisso_denise.pdf	12/04/2024 17:04:39	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Outros	termo_compromisso_denise.pdf	12/04/2024 17:04:39	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Recusado
Outros	termo_responsabilidadeassinado.pdf	12/04/2024 16:58:02	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Outros	termo_responsabilidadeassinado.pdf	12/04/2024 16:58:02	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado_plataforma_brasil_completo.pdf	12/04/2024 16:55:56	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_atualizado.pdf	12/04/2024 16:55:12	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	12/04/2024 16:54:33	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Outros	autorizacaoescola.pdf	12/04/2024 11:00:00	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	12/04/2024 10:52:01	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2221617.pdf	10/04/2024 15:56:48		Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.849.752

Outros	termo_compromisso.pdf	10/04/2024 15:56:05	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Outros	Instrumento_avaliacao_eavap.pdf	10/04/2024 15:50:27	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/04/2024 15:35:24	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/04/2024 15:35:24	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado_plataforma_brasil.pdf	10/04/2024 15:32:40	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado_plataforma_brasil.pdf	10/04/2024 15:32:40	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Recusado
Folha de Rosto	FolhaRosto_Thomas.pdf	10/04/2024 15:29:22	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	26/02/2024 19:54:53	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	26/02/2024 19:54:53	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/02/2024 19:47:37	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/02/2024 19:47:37	THOMAS WILLIAN GALGAROTTO FUMAGALLI	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.849.752

PRESIDENTE PRUDENTE, 26 de Maio de 2024

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Sistematização do Jogo de Damas na prática pedagógica da Educação Física escolar

1. **Natureza da pesquisa:** Esta pesquisa tem como finalidade, analisar as contribuições do jogo de damas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom desempenho da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental no contexto da Educação Física.
2. **Participantes da pesquisa:** Poderão participar da pesquisa 20 alunos matriculados no 5º ano, turno vespertino dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Lions Clube na cidade de Araras - SP.
3. **Envolvimento na pesquisa:** A participação é voluntária, ao aceitá-la permitirá que seu (sua) filho (a) participe de jogos de damas digital e jogos de damas humano no tabuleiro da quadra da escola. Permitirá também que seu (sua) filho(a) responda ao teste que mede as habilidades necessárias ao bom desempenho da aprendizagem. Você tem toda a liberdade de recusar ou permitir a participação de seu (sua) filho (a), sem qualquer prejuízo; sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone ou e-mail do responsável pelo projeto.
4. **Sobre as coletas:** Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: Aplicação de testes com o objetivo de medir as habilidades necessárias ao bom desempenho da aprendizagem, antes e após a exposição aos jogos de damas digital e atividades corporais na quadra. Ao término das sessões de jogos, os dados serão computados de forma estatística. Todos os procedimentos serão realizados na Escola e conduzidos pelo próprio professor pesquisador.
5. **Riscos e desconfortos:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu (sua) filho (a). o pesquisador responsável irá adotar medidas de precaução durante toda a pesquisa. Os alunos serão supervisionados e orientados constantemente durante as sessões de jogo de damas. A infraestrutura física da sala, computadores bem como as atividades corporais na quadra serão previamente checados antes das sessões e os participantes serão devidamente orientados acerca das regras antes do início de cada sessão dos jogos.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento da identidade dos voluntários e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa não haverá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom desenvolvimento da aprendizagem. A participação durante as partidas de damas também pode contribuir para a socialização e o fortalecimento das habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

8. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa ao permitir que seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

9. **Dúvidas ou contato:** Caso haja alguma dúvida sobre o projeto de pesquisa ou queira entrar em contato com o professor pesquisador, poderá fazê-lo pelo telefone (19) 971513962 pelo e-mail t.fumagalli@unesp.br ou pessoalmente na Escola Municipal Professor Júlio Ridolfo, ao orientador Profa. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque (18) 99765-0073 ou com o coorientador Prof. Dr. Orion Ferreira Lima (14) 998792530 ou com a Presidente do Comitê Local de Ética Profa. Dra. Edna Maria do Carmo telefone (18) 3229-5315

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação do (a) seu (sua) filho (a) nesta pesquisa.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em meu (minha) filho (a) participar da pesquisa.

Nome do Aluno(a) Participante da Pesquisa

Nome do Responsável pelo Aluno(a) Participante da Pesquisa

Prof. Thomas Willian Galgarotto Fumagalli

Responsável pela Pesquisa

Profa. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque

Orientadora

ANEXO E – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

2. Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Sistematização do Jogo de Damas na prática da Educação Física escolar. Nesta pesquisa pretendemos analisar as contribuições do jogo de damas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom desempenho da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental no contexto da Educação Física.
3. O motivo que nos leva a estudar este assunto é verificar se o jogo de damas pode estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias ao bom desempenho da aprendizagem dos participantes da pesquisa. Ao participar desta pesquisa não haverá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa contribuir para a socialização e o fortalecimento das habilidades de comunicação e trabalho em equipe.
4. Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: Aplicação do teste cognitivo com o objetivo de medir as habilidades necessárias ao bom desempenho da aprendizagem, antes e após a exposição ao jogo de damas. Ao término das sessões de jogos de damas, os dados serão computados de forma estatística. Todos os procedimentos serão realizados na Escola e conduzidos pelo próprio professor pesquisador.
5. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta “**RISCO MÍNIMO**”, já que os testes que serão aplicados não envolvem riscos.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador tratará a sua identidade com padrão profissional de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Thomas Willian Galgarotto Fumagalli

Orientador: Profa. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque