



4.5 Análise dos resultados.....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista do grupo focal.....	117
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	118
ANEXO A - Descrição das atividades da intervenção pedagógica.....	120
ANEXO B - Algumas fotografias das atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica nas escolas 1 e 2.....	127
ANEXO C - Autorização para a pesquisa.....	136

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, entendido, no momento atual, como uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal de Movimento¹, e contribui para a formação dos sujeitos que irão produzir, transformar, partilhar, usufruir e reproduzir as manifestações que definem as características desse componente curricular, tais como: o esporte, o jogo, a brincadeira, a luta, as práticas alternativas, a ginástica, a dança, dentre outros (GALVÃO; RODRIGUES; SANCHES NETO, 2015). Ademais, é possível constatar, dentre o rol das disciplinas da Educação Básica, que a Educação Física é uma das matérias apreciada por uma parcela significativa de estudantes (BETTI; LIZ, 2003; BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015; CARDOSO; NUNEZ, 2014; DARIDO, 2004; ZAIM-DE-MELO; SOARES, 2010).

Parte da literatura dedicada às pesquisas nesta temática, aponta para uma diminuição gradativa da preferência com o avançar da escolaridade, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Conseqüentemente, isso leva à redução da participação nas aulas de Educação Física de uma parcela significativa de alunos que, mesmo estando presentes, apresentam resistência e/ou desinteresse pelas atividades propostas (BETTI; ZULIANI, 2002; CHICATI, 2000; MARTINELLI *et al.*, 2006; PAIANO, 2006; TENÓRIO; SILVA, 2013).

Estudos na área sinalizam a complexidade desse processo e apontam que a repetição dos conteúdos ao longo da Educação Básica, com pouca diversificação das temáticas e a prevalência do esporte nas aulas não atendem aos interesses diversos dos estudantes. O resultado disso é o distanciamento das atividades físicas daqueles alunos que apresentam outras preferências (BRANDOLIN, 2010; CHICATI, 2000; MARTINELLI *et al.* 2006; PAIANO, 2006).

¹Conforme Darido *et al.* (2017), a concepção de cultura corporal de movimento surgiu junto ao *Movimento Renovador* na área, nos anos de 1980. O referido movimento trouxe questionamentos, discussões e pesquisas referentes ao papel da Educação Física como componente curricular. Isso viabilizou alguns encaminhamentos relevantes para a área. Nessa perspectiva, a proposta da cultura corporal de movimento tornou-se visível e vem sendo disseminada de forma ampla, e abrange “o conjunto de práticas corporais que foram produzidas e transformadas com o desenvolvimento da humanidade. Entre essas práticas, é possível destacar os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e as práticas corporais de aventura” (DARIDO *et al.*, 2017, p. 7).

De acordo com Darido (2004), as experiências de insucesso e exclusão vivenciadas nas aulas de Educação Física, principalmente dos menos habilidosos, favorecem a evasão das aulas. Para Tenório e Silva (2013), outros fatores que podem contribuir para esse fenômeno são: a falta de diretividade e intervenção pedagógica nas aulas surgem como uma das causas que podem levar a perda de interesse, resultando no distanciamento dos estudantes das aulas de Educação Física.

Segundo Millen Neto *et al.* (2010, p. 7), o desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física é mais perceptível do que em outras disciplinas, pois “as aulas de Educação Física em geral são pedagogicamente tratadas como atividades de fruição corporal”. Quando um aluno se afasta das atividades físicas é identificado por todos; já nas outras disciplinas escolares o fenômeno do desinteresse pode passar despercebido, porque as tarefas em geral são restritas à sala de aula e/ou em carteiras individualizadas (MILLEN NETO *et al.*, 2010).

As questões ligadas ao afastamento dos alunos das aulas de Educação Física “causam uma inquietude na área acadêmica e configura-se como uma realidade na escola” (TENÓRIO; SILVA, 2015, p. 27). Na construção do processo ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física é vital buscar alternativas para amenizar o desinteresse dos alunos nas atividades. Isso se torna um desafio e uma responsabilidade para os professores que atuam na área.

Diante do exposto, elaboramos uma intervenção pedagógica baseada nos conteúdos escolares jogos e brincadeiras, apresentando uma proposta que possa aumentar o interesse e a participação dos alunos nas aulas. A referida proposição foi desenvolvida nas aulas de Educação Física, durante um bimestre, com a participação dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal da cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, sendo uma localizada na zona urbana e a outra na zona rural.

1.1 Justificativa

Atuo como professora de Educação Física do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em escolas da rede pública municipal de ensino na cidade de Juiz de Fora, totalizando uma experiência de mais de 20 anos como professora. Assim, angustia-me perceber e vivenciar que aumenta a cada ano o número de estudantes que, mesmo presentes, optam por não participarem das aulas, principalmente das

turmas de 8.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental. Esse fato aguçou meu sentido observador e levou-me a uma série de questionamentos: Quais as razões da não participação nas aulas? As aulas estariam desinteressantes? Os alunos estariam desmotivados? Será que os estudantes não encontram sentido nas atividades propostas?

A partir dessas observações, procurei conversar com outros professores da área na busca de entendimento. Pude constatar que muitos colegas vivenciam a mesma situação. Atualmente, participando do curso de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), deparei-me com o fenômeno do afastamento das aulas na primeira disciplina do referido curso “Problemáticas da Educação Física”. Isso me instigou ainda mais o interesse pelo tema.

Com estes questionamentos, recorri à literatura que enfoca o tema do afastamento, do desinteresse, da evasão e da não participação nas aulas de Educação Física nos últimos anos. Segundo Darido (2004), a preferência pelas aulas de Educação Física diminui progressivamente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, e acentua-se no Ensino Médio. Para a autora, os motivos que levam ao afastamento são diversos, vão desde a dispensa dos alunos baseada nos aspectos legais, à forma como o componente curricular é desenvolvido, o desinteresse dos alunos e a exclusão dos menos habilidosos das aulas.

Nesse sentido, Brandolin (2010) constatou na pesquisa sobre a percepção dos alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio, que os alunos que se autodeclaravam com menor habilidade motora eram menos satisfeitos com as aulas de Educação Física. O fato de o aluno ser menino ou menina também teve impacto em relação à satisfação com a disciplina. As meninas se mostraram menos satisfeitas com as aulas de Educação Física do que os meninos, levando à desmotivação para participar das aulas. Além disso, a atuação do professor também pode influenciar o desinteresse dos estudantes, visto que a metodologia utilizada nas aulas, o conteúdo por ele apresentado, a relação professor-aluno, dentre outros fatores, podem interferir na participação ou não nas aulas de Educação Física escolar.

Para amenizar o processo do afastamento das aulas é preciso adotar uma concepção de ensino inclusivo para superar o histórico da disciplina, que em muitos momentos, classificou e selecionou os alunos em aptos e inaptos com métodos e atividades excludentes, instituindo, assim, a evasão de uma grande parcela de

estudantes das atividades físicas (DARIDO, 2004). Em sintonia com o exposto, Mantoan (2003) aponta que uma sociedade justa que ofereça oportunidades a todos os sujeitos, sem discriminação, se inicia no espaço escolar.

Diante desse cenário, somos levados a buscar estratégias para o enfrentamento do afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física. A tentativa de criar soluções e/ou intervenções para esse problema pedagógico da evasão dos alunos das aulas é relevante para a área. Com efeito, a hipótese da pesquisa é de que a utilização dos conteúdos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental possam contribuir para amenizar o afastamento deles, possibilitando um maior engajamento nas aulas.

O caráter lúdico dos jogos e brincadeiras tornam esses conteúdos escolares divertidos e prazerosos para seus participantes, e podem ser praticados em qualquer faixa etária. Além disso, são conhecidos de uma parcela significativa de alunos e a maioria dessas atividades não exige espaço e material sofisticado para as suas práticas (RANGEL; DARIDO, 2015).

1.2 Objetivo geral

- Elaborar, desenvolver e avaliar uma intervenção pedagógica baseada no conteúdo jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar as percepções dos alunos em relação ao componente curricular Educação Física.
- Verificar a motivação nas aulas.
- Investigar a participação nas aulas.
- Analisar a relação professor-aluno.
- Investigar a interação entre os estudantes e seus pares.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos o levantamento bibliográfico e referencial teórico utilizados para discussão sobre a Educação Física escolar, as causas do desinteresse dos estudantes nas aulas de Educação Física escolar e os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental.

2.1 A Educação Física escolar

Na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física foi definida como “o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, [...] produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213). Trata-se de um documento normativo produzido pelo Governo Federal, entre os anos de 2015 a 2017, através do Ministério da Educação (MEC), por especialistas da área a nível nacional. O referido documento adiciona a disciplina curricular na área da linguagem e no âmbito da cultura, ou seja, os aspectos culturais e sociais das atividades corporais são objeto de conhecimento da Educação Física. As práticas corporais foram categorizadas em seis unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Rosário e Darido (2005) apontam que a Educação Física escolar ainda apresenta dificuldades para sistematizar seus conteúdos e para se legitimar como componente curricular. Segundo Kawashima, Souza e Ferreira (2009), essa realidade está vinculada à inexistência de critérios explícitos e definidos que possam dar auxílio aos professores na organização curricular, além da restrição de livros didáticos para a disciplina. Nesse contexto, envolver todos os alunos nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental se apresenta como um desafio aos professores que atuam na área. Embora o interesse em participar das atividades físicas deva partir dos alunos, os professores exercem um papel fundamental para que esse comportamento ocorra (ECCHELI, 2008).

Nesse sentido, o fato de sistematizar os conteúdos, isto é, organizá-los em uma estruturação lógica de temas diversos e aprofundados poderá contribuir para que docentes e estudantes tenham vários benefícios nas aulas de Educação Física

escolar, por exemplo, melhorar as condições de ensino aprendizagem, aumentar a adesão dos alunos nas aulas, melhorar o planejamento das tarefas, ministrar conteúdos diversificados, etc. (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Isso poderá auxiliar a disciplina a se tornar mais próxima do processo da cultura escolar e, assim, favorecer o seu reconhecimento entre alunos, pais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009).

Além disso, é necessário que o docente da área seja um grande incentivador do interesse dos alunos pelas aulas, porque os conteúdos da disciplina “necessitam de maior motivação e nem sempre os alunos se encontram prontos para algum tipo de atividade física” (CHICATI, 2000, p. 97). Sendo assim, é imprescindível adotar estratégias que possam contribuir para tornar as aulas mais motivantes a fim de aumentar a participação dos estudantes nas atividades físicas, pois a motivação é um impulso que não se apresenta com a mesma energia e entusiasmo em todos os indivíduos, uma vez que os interesses das pessoas são diferentes (CHICATI, 2000).

Em vista disso, superar a monocultura do esporte nas aulas de Educação Física e diversificar as temáticas, seria um dos procedimentos possíveis para facilitar a adesão dos alunos nas aulas. Isso não significa “negar o esporte”, pois não o abordar nas aulas seria uma prática pedagógica “empobrecedora” já que o “esporte é uma construção histórico-social humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações” (BRACHT, 2000, 2001, p. 16). Além do mais, deve-se respeitar o direito dos alunos em conhecer e praticar o esporte, refletindo sobre a sua “presença” na cultura. Também é preciso integrá-lo a proposta pedagógica da escola e ainda dar outro sentido menos focalizado ao rendimento e a competição, permitindo-os a vivência de práticas esportivas que “privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação” (BRACHT, 2000, 2001, p. 19).

A prevalência dos esportes em um projeto escolar se torna “empobrecedor” para o desenvolvimento cultural dos estudantes diante de uma gama de conteúdo que pode ser oferecido pelo componente curricular (VAGO, 2009). Assim, para aumentar o leque das atividades a serem desenvolvidas nas aulas para além dos esportes, é preciso intensificar o diálogo do componente curricular com as práticas culturais “que os sujeitos estão permanentemente produzindo: a cultura infantil, a cultura juvenil, a cultura adulta” (VAGO, 2009, p. 38). Para tanto, se faz necessário investigar e considerar os interesses, as necessidades, as ideias, os conhecimentos, os desejos e as vivências dos estudantes ligadas às práticas corporais organizadas na cultura.

Somando-se a isso, Darido (2015) aponta que além de diversificar os conteúdos é preciso também aprofundar os conhecimentos. Isso significa compreender os conteúdos nas três dimensões: conceitual (conceitos, fatos), procedimental (regras, técnicas, métodos, etc.) e atitudinal (atitudes, valores) a fim de garantir um ensino de qualidade. Para isso, conforme a autora, é preciso superar a tradição da disciplina em que os professores da área priorizam, principalmente, os conteúdos procedimentais para o desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, “o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser, embora esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto” (DARIDO, 2015, p. 67).

Ademais, Metzner (2014) evidencia que a criatividade nas aulas de Educação Física é uma metodologia importante para auxiliar o professor a superar as dificuldades que se apresentam, cotidianamente, no contexto escolar e gerar novas possibilidades para que os estudantes possam experimentar materiais didáticos, espaços, situações e tarefas diferentes, resultando em um maior interesse dos alunos pelas aulas. Para esse fim, a autora aponta que é necessário “desvencilhar-se da rotina e da zona de conforto propiciada pelas aulas [...] enraizadas pelas metodologias tradicionais” (METZNER, 2014, p. 637).

É imprescindível organizar o ensino a fim de democratizar o acesso a todos os estudantes, sem exclusão, as práticas corporais consideradas como patrimônio cultural. Para tanto, é necessário incentivá-los a participarem das aulas e entendê-las de forma crítica, caso seja necessário, possam reproduzir “outros significados” fundamentados no “respeito, na troca solidária, na cooperação, na partilha de afetos” (VAGO, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, este estudo apresenta como estratégia os conteúdos escolares jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental na busca de aumentar a adesão dos alunos nas aulas de Educação Física. Conforme Vago (2009), a disciplina poderá contribuir na formação da juventude explorando as práticas corporais de forma diversificada, não somente as “clássicas” (as danças, as ginásticas e os esportes), mas ampliando para os jogos, as brincadeiras populares, de forma não seletiva, com igualdade de oportunidades para que todos os estudantes possam se reinventar.

2.2 As causas do desinteresse dos estudantes nas aulas de Educação Física escolar

O desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física pode levar à redução da participação nas aulas. Segundo Millen Neto *et al.* (2010), esses fenômenos estabelecem relações e estão associados a fatores internos e externos ao espaço escolar. Conforme os autores, os aspectos intraescolares dizem respeito ao professor, à escola, às experiências vivenciadas pelos estudantes e o currículo da disciplina. Já os fatores externos têm efeitos sobre o processo de escolarização, envolvendo questões sociais e econômicas como as desigualdades sociais, o fracasso escolar, a família, a necessidade de trabalhar, dentre outros. Assim, os “aspectos sociais e culturais incidem sobremaneira nas formas de determinar a evasão e o desinteresse escolar” (MILLEN NETO *et al.*, 2010, p. 7).

De acordo com Aniszewski (2018), no Ensino Médio acontece a maior ocorrência de pesquisas a respeito desse fenômeno. No entanto, investigações na área indicam que o desinteresse dos estudantes pelas aulas de Educação Física também se evidencia no Ensino Fundamental (DARIDO, 2004; PAIXÃO; OLIVEIRA, 2017; TENÓRIO; SILVA, 2015). Corroborando o exposto, pesquisas no cenário internacional sobre o desinteresse dos estudantes pelas atividades físicas no Ensino Fundamental sinalizam que “esse fenômeno está acontecendo cada vez mais cedo” (ANISZEWSKI, 2018, p. 3).

Neste estudo, consideramos por desinteresse nas aulas o comportamento de alguns alunos que, mesmo estando presentes, não participam das tarefas propostas pelo professor. Estudos na área buscam investigar as causas desse fenômeno. Betti e Zuliani (2002) apontam que os alunos na fase da pré-adolescência se mostram entusiasmados em relação às aulas de Educação Física, sendo a atividade física de grande importância em suas vidas. Todavia, ao adquirirem uma visão mais crítica, na fase da adolescência, a preferência pelas aulas de Educação Física é transferida para outros interesses como a preparação para o vestibular, o trabalho, a sexualidade, dentre outros (BETTI; ZULIANI, 2002).

No estudo realizado, Chicati (2000) afirma que o esporte é o conteúdo que prevalece nas aulas de Educação Física desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a predominância do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física pode ser uma possível razão do afastamento gradual de uma parcela

significativa de estudantes das aulas, principalmente das turmas de 8.^o e 9.^o anos (DARIDO, 2004). Ainda se torna mais inquietante quando essa prevalência é baseada nos esportes mais tradicionais, tais como: voleibol, basquetebol, handebol e futebol (MARTINELLI *et al.*, 2006; PAIANO, 2006), contribuindo assim para a não participação nas aulas dos estudantes que têm preferência por outras temáticas (CHICATI, 2000; DARIDO 2004; MARTINELLI *et al.*, 2006; MARZINEK, 2004; PAIANO, 2006).

Esses fatores aliados aos comentários desagradáveis e as gozações proferidas por outros colegas podem gerar situações de vergonha, constrangimento e baixa autoestima. Isso pode conduzir ao distanciamento dos estudantes das aulas (PAIANO, 2006). O autor, no estudo realizado com 17 alunos de um colégio particular de Barueri, São Paulo, a fim de investigar a evasão deles das aulas de Educação Física, constatou que as “atitudes negativas dos colegas surgiram como o grande vilão e o principal responsável pela não participação dos alunos na aula” (PAIANO, 2006, p. 54).

Outra causa que também pode ser um dos motivos do afastamento dos estudantes das atividades físicas se refere ao processo de selecionar e classificar os alunos biologicamente nas aulas em “bem-dotado” e “menos dotado”. Esse procedimento, de modo geral, tem como objetivo formar equipes esportivas representativas dentro e fora do contexto escolar. Esse fato acontece quase sempre de forma inconsciente por parte dos docentes. Entretanto, segundo o autor, a tradição cultural “tem se mostrado perversa para um grande contingente de alunos, que estão sendo alijados da Educação Física ou sendo subjugados nas aulas, em nome de uma excelência motora que só alguns são capazes [...]” (DAOLIO, 1996, p. 41).

Dessa forma, os estudantes menos habilidosos para as práticas esportivas sofrem situações de preconceito pelos colegas e optam por não participarem das aulas para se sentirem protegidos. Nesse contexto, eles se tornam sujeitos passivos frente ao processo de ensino e aprendizagem. Esse modelo de aula não legitima a prática docente e também não favorece para que os objetivos mais amplos da disciplina sejam atingidos. Logo, o professor deve reprimir nas aulas de Educação Física as ocorrências de insucesso e exclusão dos alunos menos habilidosos para atenuar o distanciamento das atividades físicas (DARIDO, 2004).

Outro elemento que pode contribuir para a não participação dos estudantes nas aulas de Educação Física diz respeito à atitude dos alunos que se afastam das aulas, tornando-se uma “influência negativa” para seus pares que acabam seguindo esse

comportamento. Assim, é mais um impedimento que se coloca para o envolvimento dos estudantes nas aulas (TENÓRIO; SILVA, 2013). Diante disso, cabe ao professor estar atento a esse fato, incentivando a turma a convidar o aluno “não participante” a vivenciar as tarefas propostas, gerando um “sentimento de segurança e pertencimento ao grupo” (TENÓRIO; SILVA, 2013, p. 78).

Nessa perspectiva, Betti (1992, p. 50) corrobora que a “presença dos colegas é um fator decisivo no alcance do prazer em aulas de Educação Física [...]”. Portanto, o relacionamento entre os estudantes de forma positiva, cooperativa, traz confiança e estimula a participação nas aulas. Somando-se a isso, as interações sociais presentes nas aulas do componente curricular entre professor-aluno também são imprescindíveis, visto que podem definir a participação ou o afastamento dos educandos das aulas de Educação Física (PAIANO, 2006; TENÓRIO; SILVA, 2015).

Outro aspecto que pode estar relacionado à baixa participação nas aulas de Educação Física diz respeito à preguiça dos estudantes para participar das atividades. Embora alguns estudos apontam nessa direção, esse motivo é pouco abordado na literatura. Todavia, merece atenção dos pesquisadores por ser uma alegação manifestada por alguns estudantes (TENÓRIO; SILVA, 2015). No estudo realizado com 316 estudantes de 3 escolas públicas estaduais de Barra do Garças, estado do Mato Grosso, Cardoso e Nunez (2014) verificaram que a preguiça com um percentual de 28,2% foi um dos principais motivos para o afastamento dos alunos das aulas de Educação Física.

A literatura aponta outros fatores que podem contribuir para a desmotivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física, tais como: a infraestrutura precária para o desenvolvimento das aulas e a escassez de materiais pedagógicos (CARDOSO; NUNEZ, 2014; CHICATI, 2000; PAIXÃO; OLIVEIRA, 2017). Além do mais, o distanciamento dos alunos das atividades físicas pode estar associado à ausência de planejamento, à falta de diretividade² e de intervenção pedagógica nas aulas (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014; TENÓRIO; SILVA, 2013).

Sendo assim, o professor precisa tomar a direção das ações pedagógicas a fim de contribuir para o processo educativo, pois ele é o principal responsável pela aprendizagem dos estudantes. A seguir apresentamos os conteúdos escolares jogos

²“A diretividade, [...], pressupõe levar os estudantes a buscarem o aprendizado e ampliarem sua visão referente a um determinado tema, contribuindo para o acesso ao conhecimento sistematizado” (TENÓRIO; SILVA, 2013, p. 78).

e brincadeiras como uma possibilidade de intervenção pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental. Isso poderá contribuir para amenizar e/ou superar o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. Neste caso, nosso problema de pesquisa.

2.3 Os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental

O jogo, segundo Huizinga (1980), é uma atividade voluntária e livre, uma vez que, sujeito a ordens deixa de ser jogo. Embora o jogo para o indivíduo adulto e responsável seja considerado como uma atividade supérflua, o prazer por ele provocado se transforma em uma necessidade conforme o autor. Portanto, é praticado nas “horas de ócio”, sem a obrigatoriedade da necessidade física e do dever moral, podendo ser suspenso ou adiado a qualquer momento. Além disso, o jogo provoca a evasão da “vida real”, transferindo-se para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, tal como um “faz de conta”. Isso não impede que ele se processe com maior seriedade, entusiasmo, prazer e alegria.

Dessa forma, é capaz de envolver de forma intensa o jogador e se apresenta como algo diferente da vida cotidiana. O jogo é realizado dentro de certos limites de tempo e espaço, e apresenta caminho e sentido próprio. Assim, a mesa de jogo, o palco, a arena, o campo de tênis, etc., possuem a forma de lugares sagrados, isolados, proibidos, onde se respeitam determinadas regras. Por seu turno, as regras são indicadas como um elemento relevante para a concepção do jogo. Logo, são absolutas e não aceitam discussão (HUIZINGA, 1980).

Entretanto, essa característica apontada por Huizinga (1980) parece se referir mais ao esporte moderno do que o jogo. Por não se tratar de uma atividade de caráter profissional, diferentemente do esporte, as regras no jogo são passíveis de mudanças e adaptações de acordo com os seus participantes. Esse fato pode ser constatado com frequência, por exemplo, nas aulas de Educação Física devido às condições do espaço físico e do material pedagógico existente para o desenvolvimento da atividade. Para esse fim, as adaptações e as mudanças nas regras devem ser combinadas com os participantes ou realizada pelo próprio docente quando deseja alcançar objetivos que visam aumentar a motivação, a participação e a inclusão de todos nas tarefas, entre outros (IMPOLCETTO, 2005).

Um outro aspecto interessante do jogo, destacado por Huizinga (1980), é o de se estabelecer como fenômeno cultural, transmitido entre as gerações, o que o torna uma tradição. Além disso, dentro do domínio do jogo reina uma ordem específica e absoluta, outra característica positiva do mesmo, assim, por menor que seja a desobediência a essa ordem “estraga o jogo”. Além do mais, o jogo aproxima-se de forma direta ao domínio da estética e lança sobre os participantes um feitiço, o que o torna "fascinante", "cativante" (HUIZINGA, 1980, p. 12).

O sentimento de tensão que acompanha o jogo, provocando incerteza e o acaso, desempenha uma função importante, visto que faz com que os jogadores no desejo de alcançar algo se esforcem em levá-lo até o fim na busca de sair vencedor com seu próprio esforço. Outra característica importante do jogo é a de possibilitar a criação de grupos sociais. Geralmente, essas comunidades de jogadores permanecem para além da duração de cada jogo, conservando sua “magia”. Conseqüentemente, isso leva a fundação de alguns clubes apenas como comunidades lúdicas (HUIZINGA, 1980).

Numa mesma linha similar, Caillois (1990) ressalta que o jogo pode ser classificado como uma atividade livre, incerta, delimitada em limites de espaço e tempo, improdutiva, pois não gera bens e nem riquezas, regulamentada, fictícia e prazerosa. Além disso, o autor categorizou a natureza social do jogo em quatro elementos: agôn de natureza competitiva (jogos de futebol, atletismo, corridas e bolinhas de gude); alea se refere aos jogos de loteria, roleta, etc.; mimicry diz respeito aos jogos de representação; ilinx está relacionado aos jogos que causam em nós vertigem, confusão, desordem provocados por volteios, giros, etc., tendo como exemplo, os parques de diversão, balanço, dentre outros.

Outro conceito relevante diz respeito ao jogo tradicional. Por ser um elemento folclórico, é considerado como parte da cultura popular. Apesar de não ser possível conhecer sua origem, sabe-se que desde a antiguidade os habitantes de lugares distintos sempre jogaram e brincaram. Esses jogos foram se propagando de geração em geração, por meio da prática, da experiência, da oralidade, e preserva-se na memória dos indivíduos. Sendo assim, os jogos tradicionais podem ser encontrados na Ásia, China, Coréia, Egito, Japão, Grécia como também no Brasil, confirmando a universalidade dos jogos (KISHIMOTO, 1993). Assim, os jogos tradicionais são considerados como patrimônio cultural e trabalhados como conteúdo nas aulas de

Educação Física poderão contribuir para que os mesmos sejam repassados entre as gerações (RANGEL; DARIDO, 2015).

O jogo no contexto escolar como meio de ensinar conteúdo é um instrumento pedagógico que contribui para a formação do papel social do estudante para que possa conviver na coletividade. Todavia, para Kishimoto (1994, p. 11), a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Embora o jogo e a brincadeira sejam associados de forma direta com a criança, é inviável confundi-los conforme Kishimoto (1994). No entanto, os jogos e brincadeiras não têm seu uso restrito apenas às crianças da Educação Infantil, pois é uma prática para todas as idades, inclusive para os adolescentes (RANGEL; DARIDO, 2015).

Corroborando com o exposto, Zaim-de-Melo e Soares (2010) apontam a pesquisa realizada pelo autor Zaim-de-Melo (1997) com alunos do Ensino Médio. Nesse estudo foi implementado um programa de Educação Física baseado nos jogos recreativos, durante um bimestre, tais como: queimada, pique-bandeira, alerta, handsabonete, conquista estratégica, entre outros. Ao final do programa verificou-se que os estudantes aceitaram os jogos e brincadeiras como conteúdo adequado para os adolescentes. Isso demonstra que os jogos e brincadeiras podem ser vivenciados com os estudantes mais velhos. Segundo os autores, o jogo é lúdico e favorece a inclusão de todos nas práticas corporais. Sendo assim, sua utilização no aquecimento ou na parte principal da aula é uma estratégia para aumentar a motivação e a participação nas atividades físicas (ZAIM-DE-MELO; SOARES, 2010).

De acordo com Rangel e Darido (2015), entre as temáticas da cultura corporal de movimento, os jogos e brincadeiras são os conteúdos que apresentam maiores facilidades de desenvolvimento no contexto escolar, por vários motivos: a maioria dos estudantes já participou de diversos jogos e brincadeiras, logo, não são desconhecidos dos alunos; geralmente, não requerem material e local aprimorado; é possível praticá-los em qualquer faixa etária, inclusive na adolescência; trazem divertimento e prazer aos participantes, exceto quando praticados em extrema competição; o jogo pode mudar a complexidade de regras, por exemplo, crianças pequenas podem jogar usando poucas regras ou chegar a praticar jogos de nível elevado; em seu aprendizado utiliza-se o método global, isto é, aprende-se jogando, tornando-o motivante, diferente do esporte que frequentemente é ensinado por partes.

Para o ensino e aprendizagem dos jogos e brincadeiras como conteúdo nos anos finais do Ensino Fundamental, é essencial abordá-lo em sua totalidade segundo sua tipologia conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 1998). A dimensão conceitual associada aos fatos, as concepções, entre outros, poderão ser mais aprofundados nos 8.º e 9.º anos. No que se refere aos jogos e brincadeiras, os estudantes devem ter conhecimento sobre a história, a tradição, dentre outros. Por exemplo, eles poderão realizar entrevista com seus familiares (pais, avós, tios, etc.), a fim de conhecer o repertório de jogos e brincadeiras vivenciados por diferentes gerações. Isso facilitará a compreensão do processo da elaboração dos jogos na cultura. Também é relevante saber distinguir as características dos jogos e do esporte, bem como conhecer outras formas diversificadas de organizar o espaço, as regras, os materiais, conforme as necessidades e os interesses da turma (RANGEL; DARIDO, 2015).

Ademais, é importante que os estudantes entendam a variação dos jogos e brincadeiras, e compreenda-os como uma oportunidade para praticar atividade física, desfrutar o tempo de lazer na busca da melhoria da qualidade de vida. Na dimensão procedimental associada ao saber fazer, os estudantes devem aprender que todas as formas de jogos e brincadeiras conhecidas podem ser transformadas, reproduzidas ou modificadas. Já a dimensão atitudinal ligada aos valores, atitudes e normas pode ser vivenciada e discutida, tais como a ética, a solidariedade, a questão de gênero, a cooperação, a inclusão, a resolução de conflitos, entre outras (RANGEL; DARIDO, 2015).

As autoras apontam sugestões e possibilidades para a metodologia de ensino jogos e brincadeiras. Para vivenciar bem essas atividades, é preciso considerar uma série de procedimentos didáticos, tais como: um diagnóstico sobre o que os alunos já conhecem a respeito dos jogos e brincadeiras; a inclusão de todos os estudantes nas atividades; a ampliação do espaço físico a fim de atender o maior número de alunos; a utilização de materiais diversificados, ou seja, alternativos (pneus, esponjas, fitas, arcos, bolas de meia, copos descartáveis, etc.); o esclarecimento das regras para que os alunos tenham entendimento sobre elas a fim de obter resultados mais adequados, além da possibilidade de modificá-las no decorrer do jogo para torná-lo mais “interessante” e “prazeroso” (RANGEL; DARIDO, 2015).

Também pode-se aplicar o princípio do prazer da repetição³ do jogo, além de transformá-lo ou criar outras formas de jogá-lo com os estudantes para evitar a exclusão dos menos habilidosos. Ainda é fundamental criar soluções para a escassez de materiais e a falta de espaço físico para as aulas de Educação Física, entre outros, de acordo com Rangel e Darido (2015).

Embora não seja uma tarefa muito fácil conceituar os jogos e brincadeiras, de acordo com Kishimoto (1994), seu caráter lúdico o torna encantador e prazeroso, o que poderá favorecer a inclusão de todos os estudantes nas atividades físicas no contexto escolar. Diante do exposto, elegemos os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental com a intenção de aumentar a aderência e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física para atenuar e/ou superar a baixa participação nas aulas.

³Benjamin faz a seguinte análise sobre o princípio do prazer da repetição ao brincar: “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’” (BENJAMIN, 2002, p. 3 apud MEIRA, 2003, p. 81, grifo da autora). Isso não significa a repetição eterna de uma temática nas aulas de Educação Física, como, por exemplo, a queimada e o futebol (RANGEL; DARIDO, 2015).

3 MÉTODO DA PESQUISA NO CONTEXTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta pesquisa realizamos um estudo qualitativo sobre a baixa participação dos estudantes nas aulas de Educação Física. Inicialmente, observamos o recreio e foi possível verificar que os estudantes dos 8.º e 9.º anos, inclusive os que se distanciam das aulas, usavam as brincadeiras, tais como: pique-pega, polícia e ladrão, dentre outras, para se divertirem durante o intervalo.

A pesquisa foi conduzida a partir da construção de uma proposta de intervenção pedagógica baseada no ensino dos conteúdos escolares jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública do município de Juiz de Fora, sendo uma localizada na zona urbana e a outra na zona rural, onde atuo como professora de Educação Física. O público-alvo da pesquisa foram os alunos das turmas do 8.º e 9.º anos, de ambos os sexos, regularmente matriculados nas duas escolas selecionadas, num total de 5 turmas com 90 estudantes.

O critério de escolha do universo da pesquisa baseou-se na característica do Mestrado Profissional, cujo objetivo é a formação continuada do docente em serviço, obtendo ao final do curso um produto final educacional, direcionado às questões referentes à prática docente, visando à melhoria do ensino (CEVALLOS, 2011; MOREIRA; NARDI, 2009). A proposta de intervenção pedagógica baseada nos conteúdos jogos e brincadeiras para os anos finais do Ensino Fundamental é o produto final educacional desta pesquisa de Mestrado Profissional na busca de amenizar e/ou superar o afastamento dos alunos das aulas de Educação Física.

Para tal, inicialmente, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Juiz de Fora, para autorização da pesquisa (Anexo C) que foi realizada no meu ambiente profissional. Entregamos a autorização da SME nas duas unidades escolares supracitadas para darmos início à pesquisa. Conversamos com a direção e a coordenação pedagógica das escolas a respeito da intervenção pedagógica como também sobre o consentimento dos pais/responsáveis para fotografar as aulas. Fomos informados que os alunos tinham autorização dos pais/responsáveis para que fossem fotografados.

A proposta de intervenção está organizada em três etapas: a primeira consiste na apresentação dos conteúdos; a segunda na realização da intervenção pedagógica; e a terceira no *feedback* dos alunos (grupo focal). Na primeira etapa realizamos o

planejamento da intervenção pedagógica. Para isso, recorremos a fontes primárias (Anais de Congressos, periódicos, etc.), bibliográficas (livros, monografias, dissertações, teses, dentre outros) que destacam a temática dos jogos e brincadeiras e também a minha experiência profissional. Elegemos as atividades que se adequassem à faixa etária dos estudantes, isto é, a partir dos 12 anos de idade, sem o rigor das técnicas, das táticas, que as tarefas fossem realizadas em equipes, de forma lúdica.

Estruturamos a sequência didática⁴ em oito aulas, sendo a primeira expositiva para a apresentação do conteúdo. As aulas tiveram a duração de 50 minutos cada uma. Organizamos a vivência dos jogos e brincadeiras da seguinte forma: 1.^a atividade - o jogo pique-bandeira (duas aulas para cada turma); 2.^a atividade – brincadeiras com bolas de soprar (uma aula para cada turma com três tarefas); 3.^a atividade – arranca-rabo e o jogo queimada (uma aula para cada turma); 4.^a atividade – o jogo handsabonete (uma aula para cada turma); 5.^a atividade – corrida de saco, encher os potes, cabo de guerra e pular corda (uma aula para cada turma com quatro tarefas); 6.^a atividade – o jogo queimada meteoro (uma aula para cada turma). A descrição e o desenvolvimento das atividades encontram-se no Anexo A deste estudo, bem como algumas fotografias de jogos e brincadeiras vivenciados na intervenção pedagógica nas escolas 1 e 2 (Anexo B).

Com relação aos recursos materiais, utilizamos os disponíveis nas duas escolas investigadas, tais como: bolas de voleibol, bolas de borracha, cones, cordas, TNT, barbante, baldes, jogo de boliche, além do uso de materiais recicláveis, como garrafas PET, dentre outros. Também adquirimos alguns materiais como bolas de soprar, fitas de durex coloridas, sacos de nylon, sabonetes e esponjas. No que se refere aos recursos físicos, as aulas foram desenvolvidas em quadras e nos pátios das duas instituições escolares pesquisadas.

Apresentamos a proposta da intervenção pedagógica à direção, à coordenação pedagógica e aos alunos das duas instituições escolares selecionadas para o estudo. Para apresentar os conteúdos jogos e brincadeiras aos alunos, antes que eles fossem ensinados, utilizamos uma aula expositiva para cada turma nas duas escolas supracitadas. Sendo assim, através de diálogos e questionamentos fizemos uma

⁴Sequências didáticas, segundo Zabala (1998, p. 18), “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

sondagem sobre o que os estudantes conheciam a respeito do tema, quais brincadeiras e jogos já vivenciaram e/ou praticaram na rua, na escola, em casa, instigando-os para que dessem opiniões e sugestões sobre a temática.

Os alunos refletiram sobre as características das brincadeiras, dos jogos e dos esportes. Durante as discussões, esclarecemos as diferenças entre as três abordagens.

- Brincadeiras: são atividades que apresentam regras simples e flexíveis, diferenciando-se dos jogos e, não precisam de treinamento, dispositivos especiais, quadras, etc. É possível verificar que as brincadeiras costumam se modificar de acordo com a região, porém conservam sua essência e seu formato (RANGEL; DARIDO, 2015).
- Jogos: possuem características próprias, permitindo adequações nas regras, como também no espaço físico, recursos materiais, número de participantes, tempo disponível, dependendo do objetivo a ser alcançado podem ser abordados das seguintes formas: cooperativa e competitiva (RANGEL; DARIDO, 2015).
- Esportes: é uma “ação social institucionalizada” que possui características específicas, dentre elas as regras de caráter oficial e competitivo, regulamentadas pelas federações, confederações, organizadas em diferentes modalidades, sendo exigidas condições especiais para sua prática, tais como: locais, equipamentos, recursos materiais específicos, dentre outros (GALVÃO; RODRIGUES; SILVA, 2015).

Portanto, conhecer o que os estudantes já sabem a respeito do tema a ser aprendido é um dos possíveis “pontos de partida” para o ensino dos jogos e brincadeiras, mapeando a sua vivência/experiência (RANGEL; DARIDO, 2015). Na segunda etapa, a da realização da intervenção pedagógica, focalizamos o trabalho docente e dos alunos para a aprendizagem dos jogos e brincadeiras nas aulas práticas.

Para isso, consideramos algumas estratégias: a) apresentamos aos estudantes as atividades/jogos que foram desenvolvidos nas aulas, além das explicações necessárias para a aprendizagem dos mesmos; b) usamos procedimentos que favoreceram a inclusão de todos; c) esclarecemos aos estudantes a possibilidade de alterar as regras dos jogos e brincadeiras para que se tornassem prazerosos e interessantes, evitando exclusões.

A proposta foi colocada em prática nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, durante um bimestre, ou seja, em 8 aulas com a duração de 50 minutos cada uma. Desenvolvemos a intervenção em duas escolas municipais na cidade de Juiz de Fora, denominadas de escola 1 e escola 2. As aulas aconteceram no período da tarde entre os dias 2 de abril a 14 de junho de 2019. Utilizamos em todas as aulas uma roda de conversa com os alunos. Assim, a roda inicial foi o momento de expor o tema a ser trabalhado, além de uma sondagem sobre o conhecimento prévio que eles tinham a respeito da temática da pesquisa. E a roda final, o momento de avaliação da aula.

Dessa forma, realizamos a coleta de dados através das observações registradas após as avaliações nas rodas finais. Para tal, os alunos se sentaram em círculo e dialogamos a respeito das atividades que foram desenvolvidas baseadas nos jogos e brincadeiras, por meio dos seguintes questionamentos: O que vocês acharam das brincadeiras que vivenciaram? Quais dificuldades foram encontradas para a realização das atividades? Vocês teriam outras sugestões para alterações nas regras dos jogos e brincadeiras? Para a análise dos dados, as questões norteadoras fazem parte da categorização nas rodas finais. As aulas foram fotografadas e analisadas posteriormente.

Na terceira etapa, a do *feedback* dos alunos, para a coleta de dados foi realizado o grupo focal⁵ nas duas escolas investigadas para complementar a pesquisa. O objetivo foi coletar informações a respeito da realização da intervenção pedagógica baseada nos conteúdos escolares jogos e brincadeiras oferecidos nas aulas de Educação Física, durante um bimestre.

Para nortear as discussões no grupo focal, preparamos um roteiro (Apêndice A), previamente, com dez questões referentes ao tema jogos e brincadeiras, dividido em dois blocos. O bloco I diz respeito à percepção dos alunos referente ao componente curricular Educação Física com o seguinte questionamento: Vocês gostam das aulas de Educação Física?

⁵O grupo focal é uma forma de entrevista em grupo cujo debate é aberto e acessível a todos, de forma racional, com trocas de experiências, ideias e pontos de vista sobre assuntos em questão de interesse comum. A finalidade é fazer com que os participantes se sintam estimulados a “falar e reagir” sobre aquilo que os outros indivíduos dizem no grupo. Dessa forma, sentimentos de emoções, humor, intuições criativas e espontaneidade podem se manifestar dessas interações sociais (GASKELL, 2008).

O bloco II se refere à percepção dos estudantes sobre o conteúdo jogos e brincadeiras desenvolvidos nas aulas de Educação Física por meio da intervenção pedagógica com as seguintes questões: O que vocês acharam dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física? As brincadeiras estavam adequadas à faixa etária e aos interesses da turma? Vocês se sentiram motivados a participarem das aulas? Dentre os jogos e brincadeiras propostos, quais vocês mais gostaram? E qual deles vocês não gostaram? Vocês consideram que essas atividades contribuíram para aumentar a participação dos alunos nas aulas? Vocês sentiram dificuldades para participarem dos jogos e brincadeiras? Quais? O que vocês sentiram vivenciando os jogos e brincadeiras nas aulas? Eles propiciaram a interação com a professora de Educação Física e com os colegas? Descreva. Vocês teriam outras sugestões de jogos e brincadeiras para serem vivenciados nas atividades práticas?

Para a análise, inicialmente, efetuamos a transcrição na íntegra dos dados coletados no grupo focal. Eles foram organizados e sistematizados para a interpretação dos dados. Utilizamos as questões norteadoras do roteiro como parte da categorização no grupo focal. Por fim, realizamos a apresentação e a análise dos dados recolhidos nas fontes textuais, nas rodas finais e no grupo focal que compõem o relatório final.

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, entregamos aos alunos interessados em participar do grupo focal o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O mesmo foi assinado pelos responsáveis a fim de autorizar a participação dos estudantes na entrevista focalizada, além do uso dos dados, garantindo o anonimato. O TCLE encontra-se no Apêndice B.

3.2 Escolas pesquisadas

Escola 1

A unidade escolar foi criada como escola rural em 31 de janeiro de 1968, através de Decreto-lei. A partir de 29 de julho de 1984 passou a ser denominada escola municipal, por meio da Lei n.º 6589 e está situada na zona urbana da cidade

de Juiz de Fora. Atualmente, a instituição escolar atende aproximadamente 519 estudantes da Educação Infantil ao 9.º ano do Ensino Fundamental e a Educação Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola está localizada em uma comunidade carente formada por muitas famílias que convivem com situações de desemprego, alcoolismo, gravidez na adolescência, drogas, violência doméstica e baixa autoestima.

Além disso, a maior parte dos estudantes são de menor poder econômico e a maioria deles são atendidos pelo Programa Bolsa Família (Governo Federal). A unidade escolar recebe alunos oriundos do próprio bairro e adjacências. Já o quadro de funcionários é composto por 65 professores efetivos e contratados, incluindo neste número 1 diretora, 2 vice-diretoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 2 professoras de docência compartilhada, 3 professoras de Educação Física, 1 professor de dança, 1 professora de informática, 1 professor de música, além de 2 secretárias, 4 auxiliares de limpeza, 1 auxiliar de cozinha e 2 cozinheiras, de acordo com o PPP da escola.

A escola possui 14 salas de aula, 1 refeitório, uma sala de professores, 1 sala para a direção, 1 sala para coordenação, 1 sala para a secretaria, 1 cozinha com dispensa, 2 banheiros masculinos e 2 femininos, 1 biblioteca, 1 sala de multimeios, 1 sala de AEE, 1 sala para o laboratório de aprendizagem, 1 sala de informática e 1 quadra e 1 pátio descobertos para as aulas de Educação Física. Por apresentar um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) baixo, a escola participa do Projeto Mais Educação, atendendo os alunos com baixo rendimento escolar e vulnerabilidade social. Para tanto, são oferecidos projetos de judô, capoeira, música, laboratório de aprendizagem e informática. As atividades acontecem 4 dias por semana no contraturno das aulas com o propósito de aumentar a permanência na escola e auxiliar na aprendizagem.

Escola 2

A instituição escolar foi criada pelo Decreto Municipal n.º 1008, de 3 de fevereiro de 1970. No ano de 2007 passou a funcionar em tempo integral, sob a Lei n.º 11.669, de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral de acordo com o disposto no art. 34 parágrafo 5.º, do art. 87, da Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Atualmente, a escola

atende aproximadamente 285 alunos da Educação Infantil ao 9.º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 13 turmas pela manhã e 13 turmas à tarde. A unidade escolar está localizada na zona rural da cidade de Juiz de Fora, região dedicada a criação de gado leiteiro. Devido ao acesso que a população tem ao centro da cidade de Juiz de Fora e com o mundo difundido pela mídia, a comunidade possui uma cultura rural composta com a cultura urbana.

De acordo com o PPP, a unidade escolar atende a vários alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (Governo Federal). Haja vista a distância das residências, os alunos utilizam para o deslocamento Kombi e o uso do ônibus urbano. Os estudantes são provenientes do centro do distrito e de mais 6 localidades da região. A maioria dos alunos são filhos de pais que trabalham em serviços domésticos e rurais. O quadro de funcionários é composto por 49 professores efetivos e contratados, compreendendo neste número, 1 diretor, 1 vice-diretora, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 apoio pedagógico, 6 professoras de docência compartilhada, 3 professoras de Educação Física, 1 professor de dança, 1 professora de informática, 1 professor de música, 1 professora de capoeira, 1 professora de teatro, 1 bibliotecária, além de 1 secretária, 5 auxiliares de expediente, 1 auxiliar de cozinha e 3 cozinheiras.

A unidade escolar possui dez salas de aula, duas salas adaptadas, uma sala de multimeios, uma sala de Educação Artística, três depósitos, um refeitório, uma sala de professores, uma diretoria, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma cozinha, três banheiros masculinos e três femininos, uma biblioteca, uma sala de informática, dois vestuários, uma quadra coberta poliesportiva para as aulas de Educação Física e um parque infantil. A proposta curricular da escola visa à educação em tempo integral e a interdisciplinaridade constituída entre as áreas do conhecimento e na relação entre oficinas/projeto e a regência, conforme o PPP da escola.

Para os anos iniciais, as oficinas curriculares acontecem no turno matutino e o desenvolvimento das disciplinas do currículo base ocorrem no turno vespertino. Para os anos finais, o turno da manhã envolve aulas diárias determinadas para o desenvolvimento das disciplinas do currículo básico. Já as oficinas/projetos curriculares acontecem no horário da tarde. Sendo assim, os projetos e as oficinas oferecidos são: Informática, Capoeira, Dança, Esportes, Jornal Escolar, Rádio Escola, Música, Momento de Leitura, Teatro e Laboratório de Aprendizagem. Na próxima seção, apresentamos a descrição da coleta de dados das três etapas da pesquisa.

3.3. Coleta de dados da primeira fase da pesquisa: planejamento da intervenção pedagógica nas escolas 1 e 2

Neste tópico, apresentamos a coleta de dados referente à elaboração do planejamento da intervenção pedagógica para as escolas 1 e 2, uma vez que utilizamos o mesmo plano de trabalho para as duas instituições escolares investigadas. Inicialmente, ao propor uma intervenção pedagógica, é fundamental que a nossa pretensão de trabalho esteja explícita e coerente. Assim, em razão da aprendizagem dos alunos não há possibilidade de realizar esse procedimento sem planejar. Essa ação deve ser elaborada com intencionalidade e qualidade (VASCONCELLOS, 2009).

Ao elaborar um planejamento para a intervenção educativa na Educação Física escolar, é fundamental integrar de maneira apropriada os objetivos, os conteúdos e os métodos e ainda analisá-los com o diagnóstico e consideração da realidade social, cultural e os motivos (subjetividade) dos alunos para torná-los “sujeitos ativos da própria aprendizagem” (LIBÂNEO, 2018, p. 5). Além disso, é necessário ao planejar, aplicar o princípio da flexibilidade para realizar adequações às circunstâncias que não se pode prever, caso surjam, o que não significa improvisar (MOREIRA, 2009).

Inicialmente, apresentamos a proposta de intervenção para a direção e a coordenação pedagógica e também para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental nas duas escolas pesquisadas. Dessa forma, mostramos o conteúdo que seria trabalhado, a maneira de abordá-lo, os objetivos e o número de aulas que seriam utilizadas para a implementação da proposta. Ao propor uma intervenção educativa, é preciso considerar que apenas uma ação intencional e planejada poderá transformar a realidade de um modo efetivo, pois uma ação sem objetivos elaborados não é eficaz e nem favorece a transformação, porque “é vazia de sentido” (MINGUILLI; DAIBEM, 2008, p. 132). A seguir apresentamos a coleta de dados da segunda fase da pesquisa, a implementação da intervenção pedagógica na escola 1.

3.4 Coleta de dados da segunda fase da pesquisa: realização da intervenção pedagógica na escola 1

Os participantes deste estudo foram os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental denominados de: Turma A (TA) composta de 22 alunos, sendo 10

meninos e 12 meninas; Turma B (TB) formada por 18 estudantes, dos quais 7 eram meninos e 11 meninas; e a Turma C (TC) constituída de 17 estudantes, sendo 10 meninos e 7 meninas, num total de 57 estudantes, de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 16 anos de idade, regularmente matriculados. Desses grupos, 2 estudantes possuíam transtornos do Espectro Autista, 1 estudante tinha deficiência intelectual e 2 estudantes apresentavam deficiência auditiva (surdos). Tivemos todo o apoio da direção e da coordenação pedagógica para a implementação da intervenção pedagógica, além da intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) de uma das turmas que assessorou os estudantes surdos no decorrer das atividades.

A realização da intervenção pedagógica nas três turmas aconteceu no horário da tarde, duas vezes por semana (terça-feira e quinta-feira), com a duração de 50 minutos cada uma. Sendo assim, a TA realizou as aulas no horário de 13h50min nos dois dias da semana supracitados. As aulas da TB ocorreram às 13h nas terças-feiras, e às 14h40min nas quintas-feiras. Já na TC as aulas aconteceram às 15h45min nas terças-feiras e às 13h nas quintas-feiras. Instituímos a formação de turmas mistas para o desenvolvimento de todas as atividades.

No dia 2 de abril de 2019 iniciamos a primeira aula expositiva em cada turma. A primeira aula ocorreu na TB, a segunda aula na TA e a terceira aula na TC. Dessa forma, apresentamos aos alunos a proposta da intervenção pedagógica e os conteúdos escolares jogos e brincadeiras. A descrição dessa fase encontra-se referenciada na metodologia deste estudo. Buscamos através de questionamentos e reflexões um mapeamento sobre a vivência, o conhecimento prévio deles a respeito do conteúdo, dentre outras questões relacionadas à temática. A seguir apresentamos a sequência didática de atividades práticas elaboradas (Anexo A) no planejamento para a realização da intervenção pedagógica.

Iniciamos no dia 4 de abril de 2019, a segunda aula com a 1.^a atividade que compreendeu o jogo pique-bandeira. Ministramos a primeira aula na TC, a segunda aula na TA e a terceira aula na TC. Na roda inicial, explicamos o objetivo da aula, do jogo e as regras. Na roda final, fizemos a avaliação da aula.

No dia 9 de abril de 2019, realizamos a terceira aula com a 2.^a atividade que abrangeu as brincadeiras com bolas de soprar. As bexigas de festa foram enchidas pelos alunos. A primeira aula foi ministrada na TB, a segunda aula na TA e a terceira aula na TC. Na roda inicial, os alunos foram questionados se conheciam e já tinham vivenciado as atividades. Explicamos os objetivos da aula e as brincadeiras propostas.

A primeira brincadeira compreendeu estourar a bexiga com os pés. Para agilizar o desenvolvimento da tarefa levamos os barbantes já cortados e a tesoura. A segunda brincadeira foi a corrida das bexigas realizada em forma de estafeta. A terceira brincadeira abrangeu a atividade de estourar balões no peito do companheiro. Utilizamos essa tarefa com o objetivo de trabalhar a afetividade. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 11 de abril de 2019 desenvolvemos a quarta aula com a 3.^a atividade que incluiu a brincadeira arranca-rabo que se parece com um pique-pega e o jogo queimada. Realizamos a primeira aula na TC, a segunda aula na TA e a terceira aula na TB. Na roda inicial, questionamos aos alunos se conheciam e experienciaram a brincadeira arranca-rabo, pois o jogo queimada já era bem conhecido. Explicitamos as atividades, as regras e a finalidade da aula, e a sua variação. A brincadeira foi planejada como um aquecimento para as aulas. Logo após, dividimos as turmas em duas equipes para o jogo queimada. Na roda final, fizemos a avaliação da aula.

No dia 16 de abril de 2019 ministramos a quinta aula com a 4.^a atividade que introduziu o jogo handsabonete. Ministramos a primeira aula na TB, a segunda aula na TA e a terceira aula na TC. Na roda inicial, perguntamos aos educandos se conheciam o jogo. Em seguida, explicitamos o objetivo da aula e do jogo que foi uma variação do handebol. Orientamos os alunos sobre as regras, dentre outros. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 23 de abril de 2019 realizamos a sexta aula da intervenção pedagógica, pois no dia 18 de abril foi feriado nacional. A 5.^a atividade compreendeu quatro tarefas: corrida de saco, encher os potes, cabo de guerra e pular corda. A primeira aula aconteceu na TB, a segunda aula na TA e a terceira aula na TC. Na roda inicial, indagamos aos estudantes se conheciam as tarefas apresentadas. Explanamos os objetivos da aula, as brincadeiras, as regras, dentre outros. A primeira tarefa incluiu a corrida de saco. Na segunda tarefa vivenciamos a brincadeira encher os potes em forma de estafeta. A terceira tarefa envolveu o cabo de guerra. Na quarta atividade vivenciamos a brincadeira de pular corda. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 30 de abril de 2019 efetivamos a 7.^a aula e repetimos a 1.^a atividade que apresentou o jogo pique-bandeira. Desenvolvemos a primeira aula na TB, a segunda aula na TA e a terceira aula na TC. Na roda inicial, explicamos os objetivos da aula, o jogo e as regras, pois a atividade foi vivenciada na segunda aula da intervenção pedagógica. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 7 de maio de 2019 desenvolvemos a oitava aula que compreendeu a 6.^a atividade com o jogo queimada meteoro. Realizamos a primeira aula na TB, a segunda aula na TA e a terceira aula na TC. Na roda inicial, os alunos foram questionados se conheciam o jogo queimada meteoro. Esclarecemos como era o jogo, o objetivo da aula e as regras. Utilizamos três bolas macias para a vivência da atividade que foi uma variação do jogo queimada. Na roda final, avaliamos a aula.

3.5 Coleta de dados da segunda fase da pesquisa: realização da intervenção pedagógica na escola 2

As aulas de Educação Física das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental foram realizadas no turno da tarde, 2 vezes por semana (quarta-feira e sexta-feira), com 50 minutos de duração cada uma, em horários diferenciados. Os participantes foram os estudantes de 8.^o e 9.^o anos, divididos em duas turmas: Turma D (TD) constituída de 16 alunos, sendo 9 meninas e 7 meninos. Turma E (TE) composta de 16 estudantes, sendo 6 meninos e 10 meninas. Num total de 32 alunos, de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 16 anos de idade, regularmente matriculados. As aulas da TD aconteceram na quarta-feira no horário das 12h40min e na sexta-feira às 13h30min. Já na TE as aulas ocorreram na quarta-feira às 13h30min e na sexta-feira às 14h40min.

Usamos para o desenvolvimento das atividades alguns materiais existentes na escola, tais como: barbante, cordas, cones, boliches, coletes, baldes, bolas de voleibol, bolas de borracha, dentre outros. Adquirimos bolas de soprar (bexigas de festa), TNT, sabonetes, esponjas, sacos de nylon, potes ou garrafas PET e durex colorido. Cabe ressaltar que instituímos a formação de turmas mistas para a realização das brincadeiras e jogos.

No dia 17 de maio de 2019 efetuamos a 1.^a aula expositiva da segunda fase da pesquisa nas duas turmas investigadas com o intuito de realizar um mapeamento a respeito do conhecimento pregresso e das vivências/experiências dos estudantes sobre os conteúdos escolares jogos e brincadeiras, por meio de questionamentos e reflexões. Os passos dessa etapa encontram-se referenciados na metodologia. A primeira aula aconteceu na TD e a segunda na TE. A seguir apresentamos a sequência didática das atividades práticas elaboradas no planejamento e desenvolvidas na intervenção pedagógica.

No dia 22 de maio de 2019 iniciamos a segunda aula com a 1.^a atividade que compreendeu o jogo pique-bandeira. Realizamos a primeira aula na TD e a segunda na TE. Na roda inicial, questionamos aos alunos se conheciam e já tinham vivenciado o jogo. Explicamos o objetivo da aula, as regras, as estratégias do jogo, dentre outros. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 24 de maio realizamos a terceira aula com a 2.^a atividade que incluiu as brincadeiras com bolas de soprar. As bexigas de festa foram enchidas pelos próprios estudantes. A primeira aula aconteceu na TD e a segunda na TE. Na roda inicial, indagamos aos estudantes se conheciam as atividades, e explicitamos os objetivos da aula e as regras. A primeira brincadeira abrangeu estourar a bexiga com os pés. Levamos os barbantes cortados e a tesoura para agilizar o desenvolvimento da atividade. A segunda atividade compreendeu a corrida das bexigas em forma de estafeta. A terceira tarefa incluiu a brincadeira de estourar os balões no peito do companheiro. Usamos a atividade com o objetivo de trabalhar a afetividade. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 29 de maio ministramos a quarta aula e realizamos a 3.^a atividade que compreendeu a brincadeira arranca-rabo que se parece com um pique-pega. Utilizamos a brincadeira como um aquecimento na aula. Usamos para o desenvolvimento da atividade fitas de TNT para a criação das caudas. A primeira aula ocorreu na TD e a segunda na TE. Na roda inicial, questionamos aos alunos se conheciam a brincadeira, e explicamos o objetivo da aula e o início da tarefa. Logo após, iniciamos a segunda atividade que abrangeu o jogo queimada. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 31 de maio desenvolvemos a quinta aula com a 4.^a atividade que introduziu o jogo handsabonete. Realizamos a primeira aula na TD e a segunda na TE. Na roda inicial, perguntamos aos estudantes se tinham conhecimento sobre o jogo. Além disso, explicitamos as regras do jogo e o objetivo da aula. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 5 de junho ministramos a sexta aula com a 5.^a atividade que compreendeu quatro tarefas: corrida de saco, encher os potes em forma de estafeta, cabo de guerra e pular corda. Vivenciamos a primeira aula na TD e a segunda aula na TE. Na roda inicial, questionamos aos estudantes se todos conheciam as atividades apresentadas. A primeira atividade incluiu a brincadeira corrida de saco. A segunda atividade englobou a brincadeira encher os potes em forma de estafeta. Na

terceira atividade, os estudantes brincaram de cabo de guerra. Já a quarta atividade, a brincadeira de pular corda. Na roda final, avaliamos a aula.

No dia 12 de junho realizamos a 7ª aula e repetimos a 1.ª atividade da segunda aula da intervenção pedagógica que incluiu o jogo pique-bandeira. Na roda inicial, explicamos aos alunos os objetivos da aula e as regras do jogo, e orientamos a criação de algumas estratégias para pegar a bandeira adversária. Devido à ausência de alguns estudantes na segunda aula da intervenção pedagógica, falamos brevemente sobre a história da criação do jogo e dos diferentes nomes que ele recebe nas várias regiões do país.

No dia 14 de junho realizamos a oitava aula com a 6.ª atividade que envolveu o jogo queimada meteoro. Lecionamos a primeira aula na TD e a segunda aula na TE. Na roda inicial, investigamos se os alunos conheciam o jogo, e explicitamos os objetivos da aula e da atividade que é uma das variações do jogo queimada. Durante o jogo queimada foram distribuídas três bolas macias, que tornaram-no mais desafiante e dinâmico, exigindo dos jogadores mais concentração, agilidade e atenção. Na roda final, avaliamos a aula. Na próxima seção descrevemos a coleta de dados do grupo focal das escolas 1 e 2 de forma individual.

3.6 Grupo focal

O grupo focal é uma modalidade de entrevista em grupo e como técnica de pesquisa deverá ter sua elaboração e o seu desenvolvimento voltado para o problema do estudo. Além disso, ele possui uma “sinergia” específica que surge na interação social, reformulando questões através das trocas de ideias, da conformidade de opiniões, de sentimentos, das divergências e que suscitam esclarecimentos a respeito de “aspectos” não desvelados ou não constatados em outras circunstâncias (GATTI, 2005). Segundo a autora, “os grupos focais podem ser [...] empregados depois de processos de intervenção, para o estudo do impacto destes, ou ainda, para gerar novas perspectivas de futuros estudos” (GATTI, 2005, p. 12).

Neste estudo, o objetivo do grupo focal foi utilizar a percepção dos alunos a respeito da proposta de intervenção pedagógica vivenciada. As informações obtidas no grupo focal, aliadas às nossas observações durante o processo de intervenção, possibilitaram uma análise mais aprofundada sobre o interesse dos estudantes nos jogos e brincadeiras.

3.6.1 Coleta de dados da terceira fase da pesquisa: grupo focal na escola 1

Na composição do grupo focal, utilizamos como critério o interesse dos alunos em participar da entrevista focalizada. Os estudantes, por serem menores de idade, receberam o TCLE que foi assinado pela pesquisadora e enviado aos pais e/ou responsáveis para que pudessem também assiná-lo, autorizando a participação do aluno na pesquisa focal. Na TA foram entregues 18 TCLE, entretanto, 17 estudantes foram autorizados a participarem da entrevista focalizada. No dia do grupo focal, 1 estudante esqueceu o TCLE em casa e 2 estudantes faltaram à aula. Sendo assim, 14 estudantes participaram da entrevista focalizada.

Na TB entregamos 12 TCLE. Porém, 10 alunos tiveram consentimento dos responsáveis para participar do grupo focal. No dia da entrevista focalizada 2 estudantes não estavam presentes à aula e 1 estudante esqueceu o TCLE assinado em casa. Dessa forma, compareceram ao encontro 7 estudantes. Já na TC apenas 5 estudantes se interessaram em levar o TCLE para ser assinado pelos responsáveis. No entanto, 2 estudantes não tiveram permissão para participar do grupo focal, e 3 estudantes tiveram seus TCLE assinados. No dia da entrevista focalizada, 1 dos estudantes não compareceu à aula. Sendo assim, apenas 2 estudantes participaram do grupo focal.

A amostra da pesquisa foi composta por 23 estudantes adolescentes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental na referida instituição, de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos. Para a entrevista focalizada organizamos 2 grupos: o grupo 1 formado pelos estudantes da turma TA denominado de Turma 1 (T1); e o grupo 2, pelas turmas TB, constituído por 7 estudantes, e TC, composto por 2 estudantes que foram nomeados de Turma 2 (T2). Assim, o grupo focal da T1 foi organizado por 8 meninas e 6 meninos num total de 14 estudantes. Já o grupo focal da T2 contou com a participação de 9 estudantes, sendo 2 meninos e 7 meninas. Conversamos com a direção escolar e a coordenação pedagógica para marcarmos a data das entrevistas em grupo. As reuniões aconteceram no dia 17 de junho de 2019, no turno da tarde, fora do horário das aulas de Educação Física. Negociamos com 3 professores a liberação dos estudantes para participarem da entrevista em grupo. A sessão da T2 ocorreu logo após o encerramento do grupo focal da T1. As 2 entrevistas em grupo tiveram a duração de 1h cada uma.

A equipe foi formada pela moderadora (professora pesquisadora); uma relatora, a coordenadora pedagógica, que ficou responsável pelas anotações e as gravações em áudio; e uma professora intérprete de Libras para assessorar alunos surdos que participaram do grupo focal. As reuniões aconteceram nas dependências da escola. Buscamos um ambiente tranquilo para que o trabalho do relator e as transcrições dos dados fossem favorecidos. As cadeiras foram organizadas em círculo para que os alunos, a moderadora e a relatora ficassem “face a face”, facilitando o diálogo entre os mesmos.

Elaboramos o roteiro para as discussões no grupo focal, previamente, com dez questões disparadoras dividido em dois blocos. O bloco I se refere às percepções dos alunos em relação ao componente curricular Educação Física. O segundo bloco diz respeito às percepções dos estudantes relacionadas à realização da intervenção pedagógica baseada nos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, durante um bimestre. O roteiro foi fundamentado no tema e nos objetivos da pesquisa, e serviu como um guia para a moderadora (professora pesquisadora), durante os debates. Além disso, utilizamos como um esboço introdutório para análise das transcrições. Para o registro das falas, usamos as anotações e as gravações em áudio, que foram transcritas na íntegra.

Para a condução do grupo focal, o moderador tem um papel fundamental, pois de acordo com Gaskell (2008, p. 79) o moderador “encoraja ativamente todos os participantes a falar e responder aos comentários e observações dos outros membros do grupo”. Ademais, o moderador deve fazer intervenções necessárias para que o foco da pesquisa não se perca, evitando expor suas opiniões e críticas aos comentários dos participantes. Ele também deverá esclarecer aos membros do grupo que, apesar de ser um facilitador para os debates, a responsabilidade para administrar as discussões é do grupo (GATTI, 2005).

No início das reuniões, a moderadora (professora pesquisadora), que já é conhecida dos participantes, apresentou-se como aluna do ProEF. Em seguida, explicitou seu papel de moderadora, como também a função da coordenadora pedagógica como relatora, para fazer as anotações dos grupos, as expressões corporais, os sentimentos, dentre outros, além de cuidar das gravações. Foi dispensada a apresentação dos participantes, pois eles já se conheciam.

Além disso, procuramos deixar os participantes à vontade e tranquilos. Apresentamos o tema para a discussão, os objetivos da pesquisa, e explicamos o

funcionamento do grupo focal. Informamos aos estudantes que a conversa seria gravada em áudio e serviria como método de pesquisa para a coleta de dados. Logo após, pedimos aos alunos que evitassem conversa paralela e falassem um de cada vez, para que as anotações da relatora e a gravação em áudio fossem favorecidas. Posteriormente, garantimos aos estudantes o anonimato e o sigilo das informações nas transcrições e na dissertação.

No final da entrevista focalizada, perguntamos aos participantes se havia ficado alguma questão do interesse deles sem ser discutida. Fizemos uma avaliação a respeito do grupo focal. Os encontros ocorreram sem nenhum tipo de intercorrência. Agradecemos a participação e o empenho de todos que colaboraram para o bom desenvolvimento dos trabalhos e afirmamos o compromisso do retorno do andamento da pesquisa. Por fim, foi preparado um lanche para a interação dos alunos. A seguir apresentamos a coleta de dados da terceira fase da pesquisa: grupo focal na escola 2.

3.6.2 Coleta de dados da terceira fase da pesquisa: grupo focal na escola 2

A princípio, entramos em contato com a direção e a coordenação pedagógica para marcarmos a data do evento e, assim, a entrevista focalizada aconteceu no dia 24 de junho de 2019, na parte da manhã, fora do horário das aulas de Educação Física. Solicitamos o consentimento de dois professores para liberarem os estudantes para participarem do grupo focal.

Inicialmente, planejamos realizar dois grupos focais formados pelos estudantes adolescentes do sexo masculino e feminino dos anos finais do Ensino Fundamental denominados neste estudo de Turma 3 (T3), composta pelos alunos da TD e Turma (T4), formada pelos alunos da TE. Entregamos um total de 16 TCLE aos alunos que interessaram em participar do grupo focal, sendo 10 na T3 e 6 na T4 para que fossem assinados por seus pais/responsáveis autorizando a participação na entrevista focalizada. Entretanto, apenas 4 alunos da T3 e 1 da T4 retornaram com o termo assinado. Sendo assim, não foi possível acontecer os 2 grupos focais na escola 2 devido à quantidade precisa de assinaturas do TCLE e da ausência de participantes que evidenciaremos a seguir.

No dia da entrevista focalizada, uma parcela dos alunos esqueceu o TCLE em casa e outra parte não compareceu às aulas. Além disso, 1 estudante da T4 desistiu

de participar antes de se iniciar a pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que a redução do fluxo de alunos presentes na escola foi devido à proximidade das férias escolares do mês de julho na rede municipal. Diante disso, a amostra da pesquisa contou com 4 estudantes da T3, sendo 2 meninas e 2 meninos, na faixa etária de 13 a 15 anos. Apesar de Gatti (2005) apontar que a composição do grupo focal deve ser de preferência entre 6 a 12 participantes, realizamos a entrevista para aprofundar os objetivos do estudo.

A reunião aconteceu em uma das salas da referida escola e durou 45 minutos. Buscamos um ambiente mais tranquilo para contribuir com o trabalho da moderadora e também com as gravações em áudio, a fim de facilitar as transcrições dos dados. Organizamos as cadeiras em círculo para que os alunos e a moderadora ficassem “face a face”, facilitando o diálogo.

A equipe foi composta apenas pela professora pesquisadora que exerceu o papel de moderadora, relatora e observadora, além de cuidar das gravações, pois devido a imprevistos o apoio pedagógico não conseguiu participar da reunião. Seguimos o roteiro das questões disparadoras elaboradas sobre jogos e brincadeiras, que contribuiu para a discussão no grupo focal. Os registros dos depoimentos foram gravados em áudio e transcritos na íntegra.

Com relação à condução da entrevista focalizada, o papel da moderadora foi de suma importância para que as discussões no grupo fluíssem em direção aos objetivos da pesquisa. Sendo assim, a pesquisadora que já era conhecida dos estudantes, apresentou-se como aluna do ProEF. Dispensamos a apresentação dos estudantes, uma vez que eles já se conheciam. Procuramos deixá-los à vontade e tranquilos. Explicamos o objetivo da pesquisa e o funcionamento do grupo focal. Ademais, os alunos foram informados que as falas e os depoimentos seriam anotados e gravados em áudio e utilizados na pesquisa.

Sugerimos aos estudantes que usassem a fala um de cada vez e evitassem conversas paralelas a fim de tornar as gravações em áudio mais nítidas e também contribuir para as anotações. Em seguida, garantimos aos estudantes o anonimato e o sigilo das informações nas transcrições e na dissertação. No final da reunião, perguntamos se havia ficado alguma questão do interesse deles sem ser discutida. Realizamos uma avaliação a respeito da participação no grupo focal. A entrevista em grupo ocorreu sem nenhuma intercorrência.

Por fim, agradecemos a participação e o empenho dos participantes na colaboração para o bom desenvolvimento do trabalho, assegurando aos estudantes o retorno de informações sobre o andamento da pesquisa. Oferecemos um lanche para a interação dos participantes. Na próxima seção compartilhamos os dados e análise dos resultados da pesquisa nas três fases da intervenção pedagógica nas escolas 1 e 2.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados nas escolas 1 e 2 a partir da intervenção pedagógica realizada durante o primeiro semestre de 2019.

4.1 Apresentação dos dados da escola 1

No que se refere à apresentação da proposta de intervenção da escola 1, percebemos que foi recebida de forma positiva pela equipe gestora e pedagógica, que nos deram todo apoio necessário para a sua implementação. A princípio, enfrentamos uma resistência da maioria dos estudantes nas aulas das três turmas pesquisadas (TA, TB e TC). No contexto desta resistência, destacamos a dificuldade em mantê-los dentro da sala de aula, concentrados para conversarmos a respeito da temática jogos e brincadeiras. Organizamos as carteiras em círculo para facilitar o diálogo e os debates entre a professora pesquisadora e os estudantes.

A primeira aula foi realizada na TB e estavam presentes 17 alunos. Percebemos muita conversa paralela, alguns estudantes reclamaram que não queriam ficar dentro da sala. Uma aluna disse: *“Tipo assim, professora, a gente fica esperando a hora da aula de educação física para sair de sala de aula”*. Na segunda aula da intervenção, participaram 21 alunos da TA. Observamos que alguns meninos reclamaram que queriam ir para a quadra com o intuito de jogar futebol. A maioria das meninas também tinha a pretensão de sair da sala de aula.

A terceira aula foi ministrada na TC e contou com a participação de 17 alunos. Avaliamos que a aula não foi muito diferente das outras turmas. Os meninos argumentaram sobre o interesse em jogar futebol e parcela das meninas pediram para sair da sala, ir ao banheiro e beber água. Diante disso, chegamos a pensar que não iríamos conseguir realizar o estudo. No entanto, por meio de muito diálogo, lembramos aos estudantes nas aulas das 3 turmas supracitadas a respeito da elaboração do planejamento coletivo realizado no início do ano letivo de 2019. Na referida proposta, os jogos e brincadeiras foi uma das temáticas eleitas para ser trabalhada no decorrer do primeiro trimestre, além dos acordos firmados a respeito do futebol nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, conseguimos com muito esforço manter os alunos mais concentrados nas aulas da TB, TA e TC, para darmos continuidade à apresentação do conteúdo que foi de suma importância para um dos possíveis pontos de partida para o ensino da temática. Embora tivéssemos observado um descontentamento de uma parcela significativa de estudantes nas aulas das três turmas. Após esse embate, as aulas transcorreram sem problemas.

A análise das rodas finais das aulas das três turmas supracitadas será apresentada de forma conjunta, destacando a particularidade de cada uma. Sendo assim, para avaliarmos as aulas questionamos aos estudantes se tinham gostado de ter participado dos debates e dos questionamentos sobre o conteúdo jogos e brincadeiras que iríamos trabalhar nas aulas de Educação Física. Na TB observamos que boa parte dos estudantes disse que *“sim”*. Notamos que os meninos ainda estavam um pouco contrariados, mas tentaram participar dos debates. Um deles verbalizou: *“Até que foi legal”*. Na TA foi possível perceber que uma parte dos alunos respondeu que *“gostou”*. Na TC eles relataram que *“sim”*. Um deles disse: *“Achei que seria muito chato, mas até que foi maneiro”*.

Apesar dos embates enfrentados no início das aulas nas três turmas, observamos que uma parcela significativa dos alunos se envolveu nos debates e nas reflexões e, assim, conseguimos atingir os objetivos propostos da atividade. Com relação ao conhecimento prévio deles sobre a temática nas aulas, percebemos que a maioria conhecia os jogos e brincadeiras e alguns já tinham vivenciado o pique-bandeira, queimada, corrida de saco, bolas de soprar, arranca-rabo, pular corda e cabo de guerra. Entretanto, o jogo handsabonete, encher os potes e a variação da queimada jogada com mais bolas, chamada de meteoro, foram uma novidade para os alunos.

No dia 4 de abril de 2019 realizamos a segunda aula com a 1.^a atividade que envolveu o jogo pique-bandeira. Ministramos a primeira aula na TC, com a participação de 16 estudantes. Na roda inicial, apresentamos o jogo e conversamos a respeito da origem do pique-bandeira e os vários nomes que ele recebe em diversas regiões do país. Observamos que a maioria dos alunos expressou que já tinham vivenciado o jogo. Percebemos que, enquanto estávamos falando sobre o jogo e as regras, 4 meninos chutavam uma pequena garrafa de plástico encontrada no pátio, após o recreio. Chamamos os alunos para participar da aula. Embora os 4 meninos

estivessem inconformados por não jogarem futebol nesse dia, jogaram a garrafa fora e se engajaram na atividade.

A turma foi dividida em duas equipes mistas e demos início à atividade. Aderiram ao jogo 16 estudantes, portanto, houve 100 por cento de participação na tarefa. Além disso, eles interagiram entre si no decorrer do jogo. Não houve intercorrências durante a aula. Na roda final, perguntamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo. Os alunos avaliaram a aula dizendo que *“gostaram”* da atividade, e relataram: *“Ah, professora, eu gostei de participar. Achei maneiro”* (Menino). *“Gostei, achei muito legal”* (Menina). *“Eu achei bem legal. Senti interesse em participar”* (Menina). Verificamos que algumas alunas reclamaram que no início do jogo os meninos estavam tentando puxá-las para a quadra adversária com o propósito de colá-las, além disso, correram com a bandeira mesmo estando colados. Porém, elas disseram que não tiveram obstáculos para realizar a atividade. Dialogamos com os estudantes sobre as regras combinadas na roda inicial e a importância de respeitá-las no desenvolvimento da atividade, de forma eficaz.

Realizamos a segunda aula na TA. Constatamos que estavam presentes 22 alunos. Na roda inicial, o jogo pique-bandeira foi apresentado aos estudantes, e dialogamos sobre o objetivo da aula, as regras, a criação do jogo e os diferentes nomes que ele recebe em diversas regiões do Brasil. Percebemos que uma parcela significativa dos alunos relatou que já tinha vivenciado o jogo. Orientamos aos estudantes que se dividissem em duas equipes mistas. Porém, notamos que havia muita conversa paralela. Assim, solicitamos que eles mantivessem a calma para a divisão dos times a fim de iniciarmos o jogo. No decorrer da atividade, uma das equipes pediu um tempo para organizar as estratégias do jogo para pegar a bandeira adversária. Devido ao número ímpar de jogadores, as equipes combinaram que um dos times ficaria com um jogador a menos para que todos pudessem participar.

Orientamos aos alunos que houvesse um equilíbrio na divisão das equipes para que nenhuma delas fossem prejudicadas. Conversamos com os três alunos que estavam fora do jogo só assistindo, para que viessem participar da tarefa, mas eles não aderiram ao jogo. Notamos que participaram do jogo 19 estudantes, mas 3 não se envolveram na atividade, sendo 2 meninas e 1 estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma das estudantes que não se envolveu na atividade relatou: *“Eu não participei porque achei coisa de criança”*. Já a outra que também não aderiu à brincadeira disse: *“Não participei porque não gosto de correr”*. O aluno que

não aderiu à atividade não se manifestou. Além disso, os estudantes que não participaram da aula também não se interessaram em participar do grupo focal. Os alunos que participaram da atividade interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, observamos muita conversa paralela entre os alunos, e solicitamos que eles mantivessem concentrados para avaliarmos a aula. Perguntamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo, e a maioria disse que “sim”. O diálogo entre um menino e uma menina nos chamou a atenção: “*Certamente, professora a gente gostou, mas a gente gosta de jogar futebol também*” (Menino). Uma das alunas retrucou: “*Mas, futebol vocês não deixam nós jogar*”. O aluno explicou: “*Nada a ver, vocês podem jogar. Vocês é que não querem*”. A estudante replicou: “*Vocês são fominhas, não passam a bola para nós. Achei maneiro o jogo*” (Menina).

Após a fala dos estudantes, buscamos trazer para o debate os preconceitos e as diferenças com relação às questões de gênero, para que os estudantes compreendessem as distinções entre meninos e meninas, além de ressaltar a importância de se respeitar e conviver com as diferenças. Além disso, explicamos para a turma que todos que passam pela escola têm o direito de participar das aulas de Educação Física, independente de gênero, cor, raça, religião, dentre outros. Com relação às regras, os estudantes não sugeriram alterações. No que diz respeito às dificuldades encontradas durante a atividade, observamos que três alunas reclamaram que durante o jogo alguns meninos não estavam respeitando a regra quando eram colados. Conversamos com a turma sobre a importância de se respeitar as regras do jogo para o bom desenvolvimento das aulas.

A terceira aula lecionada foi na TB, com a participação de 18 estudantes. Na roda inicial, apresentamos o jogo pique-bandeira e explicamos o objetivo da aula e as regras do jogo. Além disso, falamos sobre a origem do jogo popular supracitado e dos diversos nomes que ele recebe em várias regiões do país. Questionamos aos estudantes se conheciam e já tinham vivenciado o jogo. A maior parte deles declarou que experienciou o pique-bandeira desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, verificamos que a turma apresentou algumas dificuldades para organizar as 2 equipes mistas, pois 4 meninos que queriam jogar futebol estavam atrapalhando a escolha dos times. Conversamos com eles e se engajaram na divisão das equipes. Após esse impasse, iniciamos o jogo. A princípio, observamos que ficaram sentados assistindo ao jogo 4 estudantes, sendo 3 meninos e 1 menina, porém, faltando 20

minutos para o término da aula, 2 meninos começaram a participar. Não se envolveram na atividade 2 estudantes que também não tiveram interesse em participar do grupo focal. Além disso, eles não fizeram comentários a respeito da não participação na aula. Observamos que 16 alunos aderiram à atividade. Os estudantes que participaram do jogo interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Percebemos que os alunos estavam agitados e todos falavam ao mesmo tempo, entretanto, conseguimos acalmá-los para avaliarmos a aula. Os estudantes que se engajaram na tarefa avaliaram a aula dizendo que *“gostaram de participar”*, e relataram: *“Gostei. Achei o jogo interessante”* (Menino). *“Muito legal, gostei”* (Menina). Verificamos que eles não alegaram dificuldades para a realização da atividade e nem deram outras sugestões para alteração das regras.

No dia 9 de abril de 2019 realizamos a terceira aula com a 2.^a atividade que envolveu as brincadeiras com bolas de soprar com três tarefas: a primeira foi estourar a bexiga com os pés. A segunda envolveu a brincadeira corrida das bexigas e a terceira foi estourar balões no peito do companheiro. Ministramos a primeira aula na TB e estavam presentes 16 alunos. Na roda inicial, as atividades foram apresentadas e questionamos se eles conheciam e experienciaram as brincadeiras com bolas de soprar. Notamos que uma boa parte deles disse ter vivenciado as brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, esclarecemos aos alunos as brincadeiras supracitadas, as regras e o objetivo da aula. Verificamos que antes de iniciar a atividade alguns estudantes estavam estourando as bolas de soprar dos colegas. Sendo assim, conversamos com eles e pedimos que houvesse cooperação para o bom andamento da aula. Depois, iniciamos a primeira brincadeira que foi estourar a bexiga com os pés. Participaram da atividade 14 estudantes. Apenas 2 alunos não aderiram à tarefa, sendo 1 menina e 1 menino. Eles ficaram sentados à beira da quadra assistindo à aula.

No final dessa atividade, iniciamos a segunda brincadeira da aula que incluiu a corrida das bexigas em forma de estafeta. Os alunos se dividiram em 2 equipes mistas sem problemas. No início, percebemos que 3 estudantes estavam descumprindo as regras da brincadeira. A atividade foi interrompida e esclarecemos aos estudantes as regras combinadas na roda inicial. Os alunos repetiram a tarefa mais uma vez. Nessa atividade participaram 14 alunos. Não aderiram à brincadeira os 2 estudantes citados anteriormente. Depois, efetuamos a terceira atividade que foi

estourar balões no peito do companheiro. Se envolveram na tarefa 14 alunos, e 2 não participaram da brincadeira. Foi possível notar que nas 3 atividades os participantes interagiram entre si. A aula ocorreu sem problemas. A estudante que não se envolveu nas atividades interessou em participar do grupo focal, porém o responsável não assinou o TCLE.

Na roda final, avaliamos a aula. Perguntamos se eles tinham gostado das vivências das atividades. Verificamos que a maioria deles disse que “*sim*”, e comentaram: “*Achei muito legal!*” (com entonação de entusiasmo) (Menina). “*Achei diferente. Gostei muito de participar*” (Menina). “*Muito maneiro. Gostei. Temos que repetir mais vezes*” (Menino). A estudante que não aderiu à aula se justificou: “*Não participei porque não gostei muito dessas atividades. Gostei mais do pique-bandeira*”. O outro estudante que se distanciou da aula não fez nenhum comentário. Além disso, os alunos disseram que não encontraram dificuldades para realizar as tarefas. Entretanto, algumas meninas reclamaram dos colegas que estavam estourando as bexigas antes do início da atividade. Dialogamos novamente a respeito do ocorrido com a turma.

A segunda aula foi ministrada na TA, com a participação de 22 estudantes. Na roda inicial, apresentamos aos alunos as 3 atividades que foram desenvolvidas na aula como estourar a bexiga com pés, corrida das bexigas e estourar balões no peito do companheiro. Em seguida, perguntamos se eles conheciam e já tinham vivenciado as brincadeiras. Observamos que boa parte deles alegou que vivenciou algumas das atividades supracitadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo após, esclarecemos aos alunos sobre as brincadeiras, as regras e o objetivo da aula. Verificamos que o sol estava muito quente na quadra. Por isso, na primeira atividade de estourar a bexiga com os pés, eles ficaram no pátio ao lado da quadra onde havia mais sombra para encher as bexigas e amarrá-las nos tornozelos. Porém, a superfície do pátio era de cimento mais rudimentar e as bolas encostavam no piso e estouravam a todo momento, além de alguns estudantes que estavam estourando os balões dos colegas antes do início da tarefa. Esses fatos proporcionaram um pequeno atraso para iniciarmos a aula. Conversamos com os alunos e, mesmo debaixo do sol, retornamos para a quadra e iniciamos as atividades. Participaram da brincadeira 19 estudantes. Percebemos que 3 estudantes não aderiram à brincadeira, sendo 2 meninas e 1 menino.

Ao término da tarefa, iniciamos a segunda que envolveu a brincadeira corrida das bexigas em forma de estafeta. Os alunos se dividiram em 2 equipes mistas e iniciamos a brincadeira. Os estudantes pediram para repetir a atividade mais uma vez. Observamos que participaram da tarefa 20 alunos, porém 2 alunos, sendo 1 menina e 1 menino não se engajaram na brincadeira. Não foi possível realizar a terceira atividade planejada, estourar balões no peito do companheiro, devido aos acontecimentos supracitados no início da aula, exigindo mais tempo do que se previu para a realização das tarefas. Todavia, as duas atividades foram desenvolvidas sem problemas. Os estudantes que se engajaram nas brincadeiras interagiram entre si.

Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Questionamos se eles tinham gostado das vivências das atividades. Observamos que a maioria deles respondeu que “sim”, e manifestaram: “*Achei maneiro*” (Menino). “*Legal. Eu gostei de participar*”. “*Os meninos saíram um pouco da rotina de jogar só futebol e as meninas só voleibol*” (Menina). O aluno que não participou da aula alegou que não estava se sentindo bem naquele dia. A aluna que não se envolveu nas tarefas se justificou: “*Eu não gosto de atividades com bolas de soprar, porque acho um pouco chato*”. Os estudantes alegaram que não sentiram dificuldades em executar as tarefas e também não deram sugestões para mudanças nas regras.

Percebemos que algumas alunas reclamaram dos colegas que estavam estourando as bolas antes do início da atividade. Conversamos novamente com eles em relação ao respeito com o colega e a importância da cooperação de todos para o bom desenvolvimento das atividades. Observamos que os dois alunos surdos usaram também a linguagem gestual e foram assessorados pela professora bidocente intérprete de Libras para o entendimento do jogo, das regras, entre outros. Além disso, em virtude do atraso no início da aula, não foi possível realizar a terceira brincadeira que era estourar os balões no peito do companheiro. Explicamos para os estudantes os motivos da não realização da mesma e combinamos com eles que essa tarefa poderia ser efetuada em um momento posterior.

Realizamos a terceira aula na TC, com a participação de 15 estudantes. Verificamos que o sol já estava ameno na quadra, uma vez que o horário já se aproximava das 16h. Esse fato contribuiu no planejamento das atividades que foram realizadas na quadra. A primeira brincadeira foi estourar a bexiga com os pés. Na roda inicial, apresentamos as 3 tarefas que foram desenvolvidas na aula como estourar a bexiga com os pés, a corrida das bexigas e estourar balões no peito do companheiro.

Observamos que os estudantes da TC se encontravam mais tranquilos. Perguntamos se eles conheciam e se já tinham vivenciado as brincadeiras. Uma boa parte deles disse que já havia experienciado as atividades mencionadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A outra parte alegou que conhecia, porém, não vivenciou as brincadeiras.

Num momento posterior, explicamos as atividades, as regras e o objetivo da aula. Percebemos, na primeira tarefa, que os estudantes não encontraram dificuldades para encher as bexigas e prendê-las aos tornozelos. Em seguida, iniciamos a atividade. Notamos que 15 estudantes se envolveram na tarefa, ou seja, houve 100 por cento de participação, entre meninas e meninos. Posteriormente, realizamos a segunda brincadeira que incluiu a corrida das bexigas em forma de estafeta. Para tal, os estudantes foram divididos em 2 equipes mistas e, assim, vivenciamos a brincadeira. Os alunos pediram para repeti-la mais uma vez. Apenas 1 menino não participou da vivência. Verificamos que se envolveram na brincadeira 14 estudantes. Seguidamente, desenvolvemos a terceira tarefa que compreendeu a brincadeira estourar balões no peito do companheiro. Observamos que participaram da atividade 12 estudantes, entretanto, não se envolveram na brincadeira 2 meninos. Os alunos que participaram das atividades interagiram entre si. A aula ocorreu sem problemas.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Questionamos se eles tinham gostado de experienciar as brincadeiras. A maioria deles disse ter apreciado participar das atividades, e expressaram: *“Ah, professora foi muito maneiro”* (Menino). *“Fiquei meia cansada na primeira brincadeira, estourar o balão (a bexiga) com os pés, mas eu gostei, achei legal”* (Menina). Entretanto, a maior parte dos alunos não relatou dificuldades em realizar as tarefas. Verificamos que não houve sugestões por parte deles para a alteração das regras.

No dia 11 de abril de 2019 realizamos a quarta aula com a 3.^a atividade que abrangia a brincadeira arranca-rabo em forma de pique-pega e o jogo queimada. Planejamos a atividade arranca-rabo como um aquecimento na aula. A primeira aula foi ministrada na TC e estavam presentes 17 estudantes. Percebemos que o sol estava muito forte na quadra no momento da aula. Por isso, a atividade foi realizada no pátio ao lado da quadra onde havia mais sombra. Na roda inicial, apresentamos as 2 atividades mencionadas e indagamos se eles conheciam e já tinham brincado de arranca-rabo, porque a queimada era muito conhecida pelos alunos. Observamos que

uma parcela deles disse que vivenciou a atividade arranca-rabo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, a turma foi dividida em 2 equipes mistas e começamos a brincadeira. Inicialmente, verificamos que 2 meninos se afastaram e ficaram sentados assistindo à atividade. Chamamos para que eles viessem participar da aula. Um deles disse: *“Ah, professora tá muito calor, eu entro no jogo queimada”*. O outro estudante não se manifestou. Distribuímos as fitas de TNT aos participantes e iniciamos a atividade arranca-rabo apenas com um pegador. Efetuamos a variação da brincadeira que se encontra descrita no Anexo A. A tarefa durou 10 minutos. Verificamos que participaram da atividade 15 alunos, porém 2 estudantes não se envolveram na vivência.

Posteriormente, os alunos foram divididos em 2 equipes mistas para a queimada. Observamos que os 2 alunos que não aderiram ao arranca-rabo também se distanciaram da segunda brincadeira. Usamos cones e giz para demarcar as divisórias do campo. Devido ao número ímpar de jogadores, os alunos entraram em acordo que uma das equipes ficaria com um jogador a menos e, conseqüentemente, com direito a uma vida. Isso significa quando todos os estudantes fossem queimados a equipe poderia voltar com um dos seus jogadores do campo dos queimados para o campo dos vivos e, assim, prosseguir o jogo até o término da partida. Durante o jogo algumas alunas reclamaram que 2 meninos do time adversário estavam arremessando a bola com muita força para queimá-las. Nesse momento, interrompemos a partida e dialogamos com os meninos para que controlassem os lançamentos da bola para que ninguém se machucasse durante a atividade. Após a intervenção, o jogo foi reiniciado sem problemas. Observamos que participaram da atividade 17 estudantes. Logo, houve a adesão de 100 por cento dos alunos presentes na aula. Os estudantes que se engajaram nas atividades interagiram entre si. A aula decorreu sem problemas.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Questionamos se eles tinham gostado de vivenciar as atividades desenvolvidas na aula. Percebemos que a maioria deles avaliou a aula dizendo que *“gostou”* de ter participado das atividades, e relataram: *“Foi muito legal”* (Menino). *“Eu gostei, mas tem alunos que não sabem respeitar as regras. Tentaram pegar minha fita me segurando. O resto foi legal”* (Menina). *“Eu gostei de tudo, achei muito legal. O pique-pega (arranca-rabo) com*

essas fitas foi diferente” (Menina). “Achei muito legal. Todo mundo participou da queimada” (Menina).

Observamos na fala de uma das alunas que alguns colegas não estavam respeitando as regras da brincadeira arranca-rabo. Nesse sentido, buscamos conversar com a turma sobre a necessidade de respeitar e cumprir as regras combinadas na roda inicial. Ademais, percebemos que a maioria dos alunos alegou que não sentiu dificuldades em realizar as atividades da aula. Porém, algumas meninas reclamaram dos meninos que estavam arremessando a bola com muita força no início do jogo. Dialogamos com eles a respeito da importância da cooperação e do respeito mútuo com os colegas.

Realizamos a segunda aula na TA e estavam presentes 21 alunos. Devido ao sol muito forte na quadra, a aula foi no pátio onde ainda havia mais sombra. Na roda inicial, conversamos com eles sobre a brincadeira arranca-rabo e o jogo queimada. Observamos que boa parte deles verbalizou que já tinha vivenciado a brincadeira arranca-rabo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A outra parcela da turma relatou que experimentou a referida brincadeira, mas sem o uso das fitas. Ao contrário do jogo queimada que era vivenciado pela maioria dos estudantes. Em seguida, distribuimos as fitas de TNT para os alunos e começamos a brincadeira arranca-rabo. Também efetuamos a variação da atividade com todos os alunos tentando pegar as fitas uns dos outros. A atividade durou 10 minutos. Observamos na primeira tarefa que os 2 alunos, 1 menina e 1 menino, que sempre estavam se afastando das atividades continuaram com o mesmo comportamento nessa tarefa. Apenas o menino se interessou em participar do grupo focal, porém não trouxe o TCLE assinado. Notamos que aderiram à brincadeira 19 estudantes. Não se envolveram na tarefa os 2 alunos citados anteriormente.

Em seguida, eles se dividiram em 2 equipes mistas para o jogo queimada. Observamos que o menino que se manteve distanciado no início da aula veio participar do jogo queimada. Percebemos que se engajaram na atividade 20 alunos, entretanto, apenas 1 estudante não aderiu ao jogo. Ela se justificou dizendo: *“Eu não participei, porque não gosto de correr e nem de queimada. Tenho medo de levar bolada forte dos meninos. Parece que fazem de propósito. Prefiro jogar voleibol”*. Já o aluno que se manteve distante na primeira atividade deu a seguinte justificativa: *“Não brinquei de pique-pegar com fita (arranca-rabo) porque não tive interesse, mas gostei de jogar queimada”*. Os estudantes que participaram das 2 tarefas interagiram

entre si. A aula aconteceu sem intercorrências. Na roda final, avaliamos a aula. Perguntamos se eles tinham gostado de vivenciar as atividades propostas. A maioria deles verbalizou que “sim”, e relataram: “*Eu gostei de participar*” (Menina). “*Achei maneiro*” (Menino). “*Foi bem legal. Foi muito divertido pegar as fitas dos outros colegas. Maneiro*” (Menino). “*Achei legal. Gosto também de jogar queimada*” (Menina).

Realizamos a terceira aula na TB, com a participação de 18 estudantes. As atividades foram desenvolvidas na quadra, visto que já havia mais sombra no local. Na roda inicial, expusemos para os estudantes a brincadeira arranca-rabo e o jogo queimada. Indagamos se eles conheciam e já tinham vivenciado a brincadeira, pois o jogo queimada era conhecido e experienciado pela maioria dos alunos. Notamos que boa parte deles relatou que vivenciou a brincadeira arranca-rabo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, explicamos a primeira brincadeira que foi o arranca-rabo como uma forma de aquecimento na aula, além do objetivo da aula e as regras. Logo após, iniciamos a atividade. Realizamos algumas variações da brincadeira descrita no Anexo A desta pesquisa. A tarefa durou 10 minutos. Participaram da atividade 17 estudantes, porém apenas 1 aluna não aderiu à atividade. Notamos que ela ficou sentada à beira da quadra observando a brincadeira, mas se interessou em participar do grupo focal. Porém, o responsável não assinou o TCLE. Posteriormente, os estudantes se dividiram em turmas mistas para jogar a queimada. Observamos que a aluna que não participou da primeira tarefa se engajou na segunda atividade. Constatamos que 18 estudantes aderiram ao jogo. Portanto, houve 100 por cento de participação dos alunos. A aula transcorreu sem problemas. Os estudantes que se engajaram nas duas atividades interagiram entre si.

Na roda final, avaliamos a aula. Perguntamos se eles tinham gostado de vivenciar as atividades desenvolvidas na aula. A maioria deles respondeu que “sim”, e falaram: “*Gostei da brincadeira*” (Menino). “*Gostei do arranca-rabo. Gosto de jogar a queimada também é mais fácil e todo mundo sabe jogar*” (Menina). “*Achei legal, só não gostei dos colegas que me empurraram na brincadeira arranca-rabo para pegar a fita*” (Menina).

Ao final, conversamos com eles sobre a importância de se respeitar as regras combinadas para os jogos e brincadeiras na roda inicial. Observamos que a aluna que não participou da primeira tarefa não fez nenhum comentário. Percebemos que

eles disseram que não tiveram dificuldades para realizar as atividades. Não houve por parte deles sugestões para mudanças nas regras das brincadeiras.

No dia 16 de abril de 2019 realizamos a quinta aula com a 4.^a atividade que envolveu o jogo handsabonete. Ministramos a primeira aula na TB, com a participação de 18 estudantes. Na roda inicial, apresentamos o jogo handsabonete e investigamos o que eles sabiam a respeito do jogo. A maioria deles alegou que conhecia e já tinha vivenciado o jogo handebol, mas não faziam a menor ideia de como jogá-lo com o sabonete. Apesar do sol, eles preferiram realizar a aula na quadra. Após as explicações sobre o jogo e as regras, os estudantes se dividiram em 2 equipes mistas. Observamos que os alunos estavam ansiosos para o início da atividade. Durante a partida, percebemos que alguns meninos de uma das equipes estavam arremessando o sabonete apenas para os meninos do seu time. Esse fato trouxe um certo descontentamento das meninas que sentiram isoladas e ameaçaram sair do jogo.

Nesse momento, interrompemos a partida e conversamos com eles sobre a importância do respeito mútuo e a solidariedade que deviam manter nas atividades com relação às meninas a fim de conviverem em harmonia. Após a intervenção, a aula transcorreu sem problemas. Participaram da atividade 18 alunos. Portanto, houve 100 por cento de adesão ao jogo handsabonete. Apesar do conflito entre meninas e meninos supracitados, os outros alunos que participaram da atividade interagiram entre si. Ademais, a aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, avaliamos a aula. Perguntamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo handsabonete na aula. A maioria deles respondeu que “*sim*”, e disseram: “*Eu gostei. Achei diferente. Foi muito legal*” (Menino). “*Achei maneiro*” (Menino). “*Eu gostei do jogo*” (Menina). “*Gostei do jogo. Só não gostei da parte que os colegas ficavam empurrando na hora de pegar o sabonete, cheguei até a cair, mas tudo bem. Achei legal o jogo*” (Menina). “*O handsabonete foi muito legal, só não gostei das atitudes dos meninos*” (Menina). “*Eu gostei, mas os meninos só jogaram entre eles. As meninas não tiveram muito prazer de jogar por causa disso*” (Menina). Ademais, percebemos que os estudantes não relataram dificuldades em realizar a atividade e não sugeriram mudanças nas regras.

A segunda aula foi ministrada na TA e estavam presentes 22 alunos. Na roda inicial, apresentamos o jogo handsabonete e questionamos o que eles sabiam a respeito do jogo. A maioria deles alegou que já tinha vivenciado o jogo de handebol, porém não sabiam como jogá-lo utilizando o sabonete. Logo após, esclarecemos aos

alunos sobre o jogo, o objetivo da aula e as regras. Em seguida, eles se dividiram em duas equipes mistas e iniciamos o jogo. Mesmo com sol ainda intenso no momento da aula, os alunos pediram que a atividade fosse realizada na quadra descoberta para que os baldes com água fossem colocados entre as traves. No decorrer do jogo foi necessário chamar a atenção de alguns meninos que insistiam em chutar o sabonete quando o mesmo caía no chão. Participaram da atividade 20 alunos. Observamos que 2 estudantes não aderiram ao jogo, sendo 1 menina e 1 menino. Apenas o menino se interessou em participar do grupo focal, porém não trouxe o TCLE assinado no dia da entrevista. Além do mais, eles não fizeram nenhum comentário quanto a não participação na atividade. Notamos que os estudantes que se envolveram no jogo interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo handsabonete. Verificamos que a maioria deles verbalizou que “sim”, e expressaram: “*Achei diferente, muito maneiro*” (Menino). “*Apesar do sabonete ficar escorregando da mão, achei legal*” (Menina). “*Eu gostei. Senti interesse em participar da brincadeira*” (Menino). “*Achei uma brincadeira nova e divertida. Fiquei motivado a participar*” (Menino). Notamos que a maioria relatou que não sentiu dificuldades em realizar o jogo. Ademais, os alunos não deram sugestões para a alteração das regras.

A terceira aula aconteceu na TC, com a participação de 16 estudantes. Na roda inicial, apresentamos o jogo handsabonete. Ao serem indagados a respeito do jogo, a maioria deles relatou que já tinha vivenciado o jogo do handebol, porém não tinha a ideia de como jogar usando o sabonete no lugar da bola. Em seguida, explicamos o jogo, o objetivo da aula e as regras. A turma foi dividida em 2 equipes mistas. Devido ao número ímpar de alunos, as equipes revezaram com relação ao número de participantes. Assim, em cada partida uma delas começou com um jogador a menos a fim de que todos pudessem se envolver na atividade. Observamos que participaram do jogo 15 alunos, todavia, apenas 1 aluno não aderiu à atividade. Ele fez a seguinte alegação: “*Não joguei porque não estou passando bem*”. Além disso, o aluno não teve interesse em participar do grupo focal. Notamos que os estudantes que se envolveram na atividade interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Perguntamos se eles gostaram de ter vivenciado o jogo handsabonete durante a aula. Foi possível perceber que a maioria deles relatou que “*gostou*” de ter vivenciado o jogo, e falaram: “*Achei maneiro*”

(Menino). *“Muito legal”* (Menina). *“Eu gostei do jogo, achei diferente”* (Menina). Notamos que eles relataram que não acharam difícil realizar a tarefa e também não deram sugestões para mudanças nas regras do jogo.

No dia 23 de abril de 2019 ministramos a sexta aula com a 5.^a atividade que compreendeu 4 tarefas: corrida de saco, encher os potes, cabo de guerra e pular corda. Realizamos a primeira aula na TB, com a participação de 17 estudantes. Na roda inicial, apresentamos as brincadeiras e questionamos se eles já conheciam e quais delas tinham vivenciado. Observamos que a maioria deles disse que apenas a brincadeira de encher os potes não tinha sido experienciada por eles. Logo após, explicamos as atividades, o objetivo da aula e as regras. A primeira brincadeira vivenciada foi a corrida de saco. Sendo assim, a aula foi realizada na quadra. Notamos que os alunos pediram para repetir a brincadeira 2 vezes. Verificamos que 13 estudantes participaram da atividade. Porém, não se envolveram na atividade 4 estudantes, sendo 2 meninas e 2 meninos. Uma das estudantes que não se engajou na corrida de saco alegou: *“Não participei porque tive medo de cair”*. Observamos que os outros alunos que não se envolveram na tarefa não apresentaram justificativas.

Posteriormente, realizamos a segunda atividade que foi a brincadeira de encher os potes em forma de estafeta. Para tanto, a turma foi dividida em 2 equipes mistas. Observamos que a atividade também foi repetida 2 vezes. Chamamos a atenção de alguns alunos que não estavam respeitando as regras do jogo, por exemplo, saindo antes de receber a esponja da mão do colega e arremessando a esponja ao invés de entregá-la aos colegas da equipe. Percebemos que 16 alunos participaram da brincadeira. Foi possível notar que apenas 1 aluno não se engajou na atividade, porém nos auxiliou a verificar qual equipe encheu o pote primeiro. Ainda ele se justificou: *“Não participei, porque não tive vontade. Achei legal. Muitos alunos brincaram”*.

Em seguida, realizamos a terceira atividade que envolveu o cabo de guerra. Para o desenvolvimento da atividade, os estudantes mantiveram os mesmos grupos. Os alunos repetiram a atividade 3 vezes. Observamos que 16 alunos participaram da brincadeira. Todavia, não se envolveu na atividade apenas 1 estudante, e ela não deu nenhuma justificativa sobre a não participação na atividade. Logo após, desenvolvemos a quarta brincadeira que incluiu o pular corda. Percebemos que além de pular corda os estudantes usaram as variações, tais como: zerinho, para cada batida uma passagem, qual a letra do seu namorado, dentre outros. Foi possível verificar que 16 estudantes se envolveram na atividade. Entretanto, apenas 1

estudante não aderiu à brincadeira, e não fez nenhum comentário a respeito do não envolvimento na atividade. Verificamos que os alunos que aderiram às atividades propostas na aula interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas. Os estudantes que não aderiram às atividades também não se interessaram em participar do grupo focal.

Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Questionamos se eles tinham gostado de vivenciar as atividades desenvolvidas na aula. Percebemos que a maioria deles disse que “sim”, e falaram: “Achei bem legal. Gostei de tudo” (Menino). “Tinha aluno que nem participava das aulas, mas hoje participou” (Menina). “Às vezes as pessoas falam que pular corda é coisa de criança, mas na verdade é para quem quiser brincar” (Menina). “Eu achei legal. Cheguei até cair na corrida de saco, mas gostei. Cair faz parte da brincadeira” (Menina). “Achei maneiro” (Menino). “Eu achei legal a brincadeira de encher o(s) pote(s). Só que foi muita pressão da equipe para vencer a atividade, porque os colegas gritavam muito” (Menina). Além disso, os alunos que participaram das quatro atividades desenvolvidas na aula disseram que não encontraram dificuldades, e não deram sugestões para alterar as regras.

Realizamos a segunda aula na TA e estavam presentes 21 alunos. Na roda inicial, apresentamos as brincadeiras que foram desenvolvidas na aula como a corrida de saco, encher os potes, cabo de guerra e pular corda. Questionamos o que eles sabiam a respeito das atividades e quais delas já tinham vivenciado. Percebemos que a maioria deles relatou que apenas a brincadeira encher os potes não era conhecida. As outras atividades já tinham sido experienciadas, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, explicamos as brincadeiras, os objetivos da aula e as regras. Notamos que os alunos estavam ansiosos para o início da aula. Sendo assim, realizamos a primeira brincadeira que compreendeu a corrida de saco. Observamos que 19 estudantes participaram da atividade. Não se envolveram na brincadeira 2 alunos, sendo 1 menina e 1 menino que, frequentemente, estavam afastados das aulas. A atividade foi repetida 2 vezes.

Logo após, os estudantes foram divididos em 2 equipes mistas para a brincadeira de encher os potes em forma de estafeta. Participaram da tarefa 18 alunos, e 3 estudantes não aderiram à brincadeira, sendo 2 meninas e 1 menino. Os estudantes pediram que a atividade fosse repetida por mais 1 vez. Posteriormente, realizamos a terceira atividade que incluiu o cabo de guerra. A tarefa foi repetida 3 vezes. Participaram da atividade 19 estudantes, e 2 alunos não se engajaram na

brincadeira. Um dos alunos que não se engajou na atividade participou da entrevista focalizada. O outro estudante teve interesse em participar do grupo focal, porém não trouxe o TCLE assinado no dia da entrevista. Sem demora, iniciamos a quarta brincadeira que envolveu o pular corda. Estávamos um pouco receosos quanto à atividade para a turma. Porém, os alunos além de pular corda utilizaram variações como zerinho, para cada batida uma passagem, dentre outros. Também usaram cantigas para pular corda, tais como: foguinho, o homem bateu em minha porta, suco gelado, branca de neve, descobrindo o futuro, etc.

Observamos que a estudante da TA que ainda não tinha participado de nenhuma atividade da intervenção pedagógica participou do cabo de guerra e do pular corda. Percebemos que 19 estudantes aderiram à atividade. Não se envolveram na brincadeira 2 meninos que também não se interessaram em participar do grupo focal.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Perguntamos se eles tinham gostado de participar das brincadeiras desenvolvidas na aula. A maioria deles disse que *“sim”*, e relataram: *“Achei legal”* (Menino). *“Eu gostei de participar. Foi muito bom”* (Menina). *“Achei as brincadeiras diferentes. A gente cansa de jogar voleibol e futebol”* (Menina). *“Gostei muito do cabo de guerra, brincadeira diferente. Senti interesse em participar”* (Menino).

Antes do término da avaliação das atividades algumas alunas que apresentavam uma baixa participação nas aulas de Educação Física pediram se podiam pesquisar outros jogos e brincadeiras para serem vivenciados nas aulas. Dissemos que sim, mas que seria após o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Além disso, eles disseram que não tiveram dificuldades em realizar as tarefas propostas na aula e nem apresentaram sugestões para modificar as regras das brincadeiras.

A terceira aula ministramos na TC, com a presença de 17 estudantes. Na roda inicial, explicamos as atividades que foram desenvolvidas na aula como a corrida de saco, encher os potes, cabo de guerra e pular corda. Indagamos o que eles sabiam a respeito das brincadeiras e se já tinham vivenciado todas ou algumas delas. Observamos que a maior parte deles expressou que conhecia e vivenciou a corrida de saco, o cabo de guerra e o pular corda. Entretanto, não tinham a menor ideia de como seria a brincadeira encher os potes. Em seguida, esclarecemos a respeito das atividades, os objetivos da aula e as regras. Vivenciamos a primeira atividade que foi a corrida de saco. Os estudantes pediram para repetir a tarefa 2 vezes. Percebemos

que 15 estudantes participaram da tarefa, e 2 estudantes não se engajaram na atividade, sendo 1 menina e um 1 menino que ficaram sentados à beira da quadra assistindo à brincadeira. A aluna que não se envolveu na corrida de saco fez a seguinte justificativa: *“Não fiz a corrida de saco, porque já tinha caído nessa brincadeira quando criança e bati o joelho no chão. Doeu muito e na época senti vergonha”*.

Posteriormente, realizamos a segunda atividade que incluiu a brincadeira de encher os potes em forma de estafeta. A tarefa também foi repetida 2 vezes. Notamos que 16 alunos aderiram à brincadeira, e apenas 1 estudante não participou da atividade. Sem demora, efetuamos a terceira tarefa que envolveu o cabo de guerra. Verificamos que eles repetiram a atividade 2 vezes. Participaram da tarefa 16 alunos, porém apenas 1 estudante não se engajou na brincadeira. Seguidamente, vivenciamos a quarta atividade que compreendeu o pular corda. Observamos que os estudantes também usaram cantigas para pular corda, tais como: o homem bateu na minha porta, salada saladinha, qual é a letra do seu namorado, entre outros, além das variações como zerinho, para cada batida uma passagem, etc. Foi possível perceber que 15 estudantes participaram da atividade, todavia, 2 meninos não se envolveram na tarefa. Os alunos que aderiram às atividades interagiram entre si. A aula ocorreu sem problemas. Cabe destacar que todos os estudantes que não se engajaram nas 4 atividades também não se interessaram em participar da entrevista focalizada.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado de participar das atividades desenvolvidas na aula. A maior parte deles disse que *“sim”*, e expressaram: *“Gostei de pular corda, porque fiz exercício físico”* (Menina). *“Gostei, achei as brincadeiras diferentes”* (Menino). *“Gostei das brincadeiras. Foi muito legal”* (Menino). Ademais, um estudante que não se engajou em nenhuma das atividades justificou: *“Não fiz a aula, porque não gosto de brincadeiras. Achei legal. Ajudou a turma a participar mais das aulas”*.

No dia 30 de abril de 2019 realizamos a 7ª aula com a repetição da 1.ª atividade que envolveu o jogo pique-bandeira. Efetuamos a primeira aula na TB, com a presença de 18 estudantes. A aula foi realizada na quadra descoberta. Na roda inicial, comentamos com eles sobre os objetivos da aula e as regras do jogo, visto que a atividade já tinha sido trabalhada na segunda aula da intervenção pedagógica e todos os alunos estavam presentes na aula. Em seguida, os estudantes se dividiram em 2 equipes mistas e iniciamos o jogo. Devido ao número ímpar de alunos, as equipes

decidiram que uma delas ficaria com um jogador a menos. Orientamos para que essa divisão fosse realizada de forma ponderada para o desenvolvimento adequado do jogo. Percebemos que 17 alunos se envolveram na atividade, e apenas 1 aluna não aderiu ao jogo e também se afastou da intervenção pedagógica em outras aulas. Ela se interessou em participar do grupo focal, porém não trouxe o TCLE assinado no dia da entrevista focalizada. Os alunos que se engajaram na atividade interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Perguntamos se eles tinham gostado do jogo pique-bandeira. Observamos que a maioria disse “sim”, e expressaram: “*Foi legal, porque os meninos que só gostavam de jogar futebol também brincaram*” (Menino). “*Gostei. Tipo assim, a gente aprendeu a trabalhar juntos*” (Menina). “*Eu gostei, senti interesse jogar*” (Menino). Verificamos que algumas meninas reclamaram de colegas que não seguiam as regras combinadas na roda inicial. Conversamos com eles sobre a importância do respeito às regras do jogo para o bom desenvolvimento da atividade. Também foi possível verificar que eles disseram que não sentiram dificuldades para realizar o jogo, não deram sugestões para mudanças nas regras.

Ministramos a segunda aula na TA, com a participação de 20 alunos. Na roda inicial, fizemos uma explicação breve do jogo pique-bandeira e falamos sobre o objetivo da aula e as regras do jogo, pois já foi vivenciado na segunda aula da intervenção pedagógica, com a presença de todos os alunos.

Logo após, os alunos se dividiram em 2 times mistos e começamos o jogo. Observamos que 18 alunos participaram da atividade, porém, 2 estudantes, sendo 1 menino e 1 menina, não se engajaram na tarefa. Eles não fizeram comentários a respeito da não participação no jogo, e não tiveram interesse em participar da entrevista focalizada. Os estudantes que aderiram à atividade interagiram entre si. A aula aconteceu sem problemas.

Na roda final, efetuamos a avaliação da atividade. Questionamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo pique-bandeira. Observamos que boa parte dos alunos respondeu “sim”, e relataram: “*Eu gostei, me senti motivada a brincar*” (Menina). “*Achei legal. Animou os alunos*” (Menino). “*Foi legal. Gostei*” (Menino). Além do mais, eles expressaram que não sentiram dificuldades em vivenciar a atividade e nem sugeriram mudanças nas regras do jogo.

A terceira aula ministramos na TC e estavam presentes 17 estudantes. Na roda inicial, conversamos com eles sobre o jogo pique-bandeira e explicamos de forma breve a origem e os vários nomes que o jogo recebe em diversas regiões do país, uma vez que no dia da realização da atividade, na segunda aula da intervenção pedagógica, 2 alunos estavam ausentes. Logo após, esclarecemos a respeito do objetivo da aula e das regras do jogo. Os alunos foram divididos em 2 equipes mistas e iniciamos atividade. No decorrer do jogo, a pedido dos participantes, interrompemos a partida para que eles criassem estratégias para pegar a bandeira adversária. Percebemos que 16 alunos se envolveram na atividade, e apenas 1 estudante não aderiu ao jogo e também não se interessou em participar do grupo focal. Ademais, ele não deu nenhuma justificativa para a não participação no jogo. Os estudantes que se engajaram na atividade interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado do jogo pique-bandeira. A maioria dos estudantes verbalizou que “sim”, e falaram: “*Eu gostei, senti interesse em participar do jogo*” (Menino). “*Eu gostei de participar*” (Menina). “*Eu gostei. Achei divertido e diferente*” (Menino). Verificamos que eles disseram que não sentiram dificuldades para a realização do jogo e também não deram sugestões para alterar as regras.

No dia 7 de maio de 2019 realizamos a oitava aula com a 6.^a atividade que incluiu o jogo queimada meteoro. Ministramos a primeira aula na TB, realizada no pátio devido à sombra que havia no local, e com a presença de 18 alunos. Na roda inicial, apresentamos o jogo queimada meteoro que foi uma variação da queimada, porém é utilizado mais de uma bola na sua execução. Perguntamos se eles conheciam e já tinham vivenciado o jogo queimada meteoro. A maioria disse que não sabia e nem experienciou o jogo. Posteriormente, explicamos o jogo, as regras e o objetivo da aula. Dividimos a turma em 2 equipes mistas e iniciamos a atividade. Sendo assim, no transcorrer do jogo queimada, foram distribuídas mais 2 bolas macias, de modo gradativo aos participantes, para tornar o jogo mais dinâmico. No decorrer da atividade, percebemos que a tarefa exigiu dos jogadores mais concentração, agilidade e atenção. Notamos que 16 estudantes participaram do jogo. Portanto, houve 100 por cento de adesão dos alunos ao jogo queimada meteoro. Observamos que a aula ocorreu sem problemas e também os participantes da atividade interagiram entre si.

Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Questionamos o que eles acharam do jogo queimada meteoro. A maioria respondeu que “*gostaram*” de ter

experienciado o jogo”, e expressaram: *“Gostei, achei interessante”* (Menino). *“A queimada de três de bolas (queimada meteoro) para mim foi muito bom”* (Menina). *“Eu gostei. Quando é coisa diferente dá vontade de jogar”* (Menina). *“Ah, professora, gostei, mas os colegas não respeitam uns aos outros. Eles xingam quando a gente erra”* (Menina).

Com relação às dificuldades encontradas para realizar a tarefa, boa parte dos estudantes alegou que não sentiu dificuldades para a realização da atividade, embora alguns alunos acharam o jogo queimada meteoro mais difícil do que a queimada. Notamos que eles não deram opiniões a respeito de mudanças nas regras da atividade.

A segunda aula desenvolvemos na TA, com a participação de 21 alunos. Eles pediram que a atividade fosse realizada também no pátio devido ao sol muito intenso na quadra. Na roda inicial, apresentamos o jogo queimada meteoro e indagamos se eles conheciam ou já tinham experienciado o jogo. A maior parte disse ter conhecimento e vivência do jogo queimada, porém não tinham a menor ideia de como era jogar a queimada meteoro. Explicamos sobre o referido jogo, as regras e o objetivo da aula, além do esclarecimento de que a atividade era uma variação do jogo queimada, entretanto, usava mais bolas em sua realização. Logo após, a turma foi dividida em 2 equipes mistas e começamos a atividade. No decorrer do jogo queimada, entregamos mais duas bolas macias, gradualmente, aos jogadores para que a atividade tivesse mais ação. Percebemos que 20 estudantes se envolveram na tarefa, e apenas 1 aluna não aderiu ao jogo. Foi possível notar que ela se justificou: *“Ah, professora, eu não quis jogar, mas achei que a turma participou bem”*. Além do mais, ela não se interessou em participar do grupo focal. Todos os participantes da tarefa interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, avaliamos a aula. Inicialmente, perguntamos se eles tinham gostado de vivenciar a atividade. A maioria respondeu *“sim”*, e falaram: *“Eu achei muito legal, gostei”* (Menino). *“Achei muito bom”* (Menino). *“Eu gostei. Percebi depois dessas atividades legais que até alunos que não gostavam de participar da educação física, começaram a participar e se divertiram muito”* (Menina). *“Eu amei essas brincadeiras diferentes”* (Menina).

Embora algumas alunas tivessem apontado que o jogo exigiu mais concentração e atenção para não serem queimadas, a maior parte não relatou dificuldades para realizar a tarefa. Ademais, eles não sugeriram mudanças nas regras.

Ministramos a terceira aula na TC e estavam presentes 17 alunos. Realizamos a aula na quadra, pois o sol já estava mais ameno nesse horário. Na roda inicial, apresentamos o jogo queimada meteoro. Perguntamos o que eles sabiam a respeito do jogo e se tiveram oportunidade de vivenciá-lo. A maioria respondeu que conhecia e já tinha vivenciado a queimada, mas não imaginava como era jogar a queimada meteoro. Explicamos o jogo, as regras e o objetivo da aula, além do esclarecimento de que a atividade era uma variação do jogo queimada, porém utilizando mais bolas durante a sua realização. A turma foi dividida em 2 equipes mistas e iniciamos a atividade. No transcorrer do jogo queimada, de forma gradativa, distribuimos mais 2 bolas macias aos participantes, para que o jogo se tornasse mais dinamizado. Observamos que 14 estudantes participaram da atividade, e apenas 1 aluno não se envolveu no jogo e nem se interessou em participar do grupo focal. Também ele não justificou o seu distanciamento do jogo. Os alunos que aderiram à atividade interagiram entre si. A aula aconteceu sem intercorrências.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Perguntamos se eles tinham gostado do jogo queimada meteoro. A maioria disse “sim”, e relataram: “*Eu achei maneiro*” (Menino). “*Foi diferente, mas a gente teve que ficar bem esperto. Gostei*” (Menina). “*Eu gostei muito de participar*” (Menino). “*Ah, professora, eu achei legal*” (Menina). Observamos que uma das alunas disse: “*Eu não gostava muito de participar da aula, porque não tenho habilidade para jogar voleibol*”. O único aluno que se afastou da aula não fez nenhum comentário. Verificamos que os estudantes não alegaram dificuldades no desenvolvimento das atividades e nem deram sugestões para modificar as regras do jogo.

4.2 Apresentação dos dados do grupo focal da escola 1

Efetuamos as transcrições na íntegra dos áudios dos dois encontros do grupo focal divididos nas turmas T1 e T2. Utilizamos também as anotações durante os encontros. Para uma maior compreensão dos dados coletados, dividimos em dois blocos fundamentados no roteiro para as discussões com a participação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental: I) percepção dos estudantes sobre o componente curricular Educação Física; II) a percepção dos estudantes sobre os conteúdos jogos e brincadeiras realizados nas aulas de Educação Física por meio de uma intervenção pedagógica, durante um bimestre.

Em ambos os blocos foram feitos questionamentos para serem respondidos pelos participantes, que se relacionavam com os objetivos da pesquisa. As questões norteadoras do roteiro fazem parte da categorização no grupo focal. Participaram do grupo focal 23 alunos matriculados na escola 1, nos finais do Ensino Fundamental, com a idade entre 13 a 15 anos, divididos em duas turmas (T1 e T2). Sendo assim, a T1 foi constituída pelos alunos da TA e a T2 composta pelos estudantes da TB e TC. Dessa forma, o grupo focal da T1 reuniu 14 alunos, sendo 8 meninas e 6 meninos. A T2 englobou 2 meninos e 7 meninas, num total de 9 alunos.

Os dois encontros ocorreram no dia 17 de junho de 2019. Para tornar mais fácil a compreensão da análise dos dados, optamos por produzir uma única análise, unindo os relatos das Turmas T1 e T2. Assim, no início da entrevista focalizada, percebemos que apesar da timidez dos participantes, eles demonstraram dispostos em dar suas opiniões a respeito da realização da intervenção pedagógica. Além disso, não registramos nenhuma intercorrência que pudesse atrapalhar a concentração dos estudantes durante as sessões. Para preservar o anonimato dos participantes, os alunos da T1 foram nomeados e numerados de ESTUDANTE (A)1 a ESTUDANTE (A) 14, e os estudantes da T2 de ALUNO (A) 1 a ALUNO (A) 9.

No bloco I de perguntas, buscamos investigar a percepção dos alunos sobre a disciplina curricular Educação Física, pois a baixa participação deles nas aulas foi um dos tópicos que aguçou este estudo. Nesse sentido, a primeira pergunta feita aos participantes foi questioná-los se gostavam das aulas de Educação Física, com o intuito de levantar o ponto de vista deles sobre o componente curricular.

De forma tímida e risonha a maioria dos participantes da T1 se pronunciou dizendo que *“gostam das aulas de Educação Física”*. Na T2 não foi muito diferente, pois com muita timidez eles verbalizaram que *“gostam das aulas”*, exceto a ALUNA 4 da T2, muito entusiasmada disse que *“adora”*. Embora uma parcela significativa dos alunos, frequentemente, se distanciou das atividades físicas, notamos que a maioria afirmou que gosta das aulas de Educação Física.

Nesse caso, os alunos foram questionados sobre o que desmotiva a participação nas atividades físicas. As estudantes da T1 expressaram que *“não gostavam de ficar só nos mesmos jogos. Antes era só futebol e voleibol”* (ESTUDANTE 1, 10, 13, 14). Já na T2, as alunas disseram: *“Jogar toda aula a mesma coisa e o mesmo jogo é ruim”* (ALUNA 4 e 5). *“Cansa fazer a mesma coisa”* (ALUNA 6).

No bloco II de perguntas do grupo focal, levantamos informações a respeito da percepção sobre o conteúdo jogos e brincadeiras desenvolvidos nas aulas de Educação Física durante um bimestre. Assim, a segunda pergunta incluiu o que eles acharam dos jogos e brincadeiras nas aulas. Ainda de maneira tímida, os estudantes da T1 relataram: *“Gostei. Antes não tinha tipos de atividades que chamasse atenção”* (ESTUDANTE 1). *“Eu achei os jogos interessantes”* (ESTUDANTE 2). *“Achei maneiro. Gostei. Achei legal brincar, porque o ano passado não tinha esses jogos e brincadeiras nas aulas”* (ESTUDANTE 3). *“Gostei”* (ESTUDANTE 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14).

Os alunos da T2 com mais espontaneidade responderam a esse questionamento: *“Eu achei bem legal. Gostei”* (ALUNO 1). *“Eu também gostei”* (ALUNO 2, 3, 4, 6, 8 e 9). *“Eu gostei. Ah, professora, até que deu uma melhoria nas aulas”* (ALUNA 5). *“Eu também gostei, porque eram brincadeiras que eu nunca tinha brincado antes. Eu não participava das aulas de (Educação Física) porque eu tinha preguiça”* (ALUNA 7).

Na terceira pergunta, questionamos a respeito da adequação dos jogos e brincadeiras à faixa etária e aos interesses da turma. Nesse momento, ainda havia uma timidez dos participantes ao falar individualmente, principalmente na T1. Dessa forma, o grupo da T1 respondeu *“sim”*, que as brincadeiras estavam adequadas à faixa etária e aos interesses da turma. A Estudante 14 da T1 relatou: *“A gente brinca em qualquer idade”*. Percebemos que na T2 a maioria dos alunos disse *“sim”*, que o conteúdo estava apropriado aos interesses e à faixa etária deles. A ALUNA 4 da T2 expressou: *“Acho que brincadeira não tem que ter idade para brincar”*.

Na quarta pergunta, investigamos a percepção dos estudantes sobre a motivação nas aulas de Educação Física baseada nos jogos e brincadeiras, por meio da seguinte pergunta: Vocês se sentiram motivados a participarem das aulas? Por quê? A respeito desse questionamento, os participantes da T1 mais descontraídos e com muito entusiasmo relataram *“sim”*. O depoimento mais relevante foi o seguinte: *“Sim, ficava ansiosa para a próxima aula”* (ESTUDANTE 4).

Os estudantes da T2 também bem empolgados deram suas opiniões dizendo que se sentiram motivados, e relataram: *“Diversificou um pouco. Senti mais ânimo e muito motivada”* (ALUNA 6). *“Eu também me senti motivada”* (ALUNA 7). *“Sim, meu ânimo aumentou, está melhor”* (ALUNA 4). *“Sim, me senti muito motivada. Ah, professora eu já sou animada! (com entonação de entusiasmo). Quando tem*

brincadeiras novas fica melhor” (ALUNA 5). *“Me senti motivado, pois gostei de tudo”* (ALUNO 1).

Na quinta pergunta, questionamos a respeito de quais jogos e brincadeiras eles mais gostaram. Os participantes da Turma 1 (T1) relataram: *“Gostei da queimada meteoro”* (ESTUDANTE 2, 9, 3, 4, 5, e 6). *“Estourar a bexiga com os pés e a corrida das bexigas”* (ESTUDANTE 1, 7, 8, 10, 11, 12, 13). *“Gostei da corrida das bexigas”* (ESTUDANTE 14). Os estudantes da T2 responderam: *“Eu gostei de tudo”* (ALUNO 1, 3, 4, 7, 8 e 9). *“Gostei da brincadeira de encher o(s) pote(s), handsabonete e pular corda. É muito bom pular corda. Todos os sábados e domingos a gente pula corda lá na rua de baixo. Gostei muito do cabo de guerra também”* (ALUNA 5). *“Gostei da queimada meteoro”* (ALUNO 2 e 6).

Na sexta pergunta, levantamos informações sobre quais jogos e brincadeiras não agradaram aos estudantes. Os depoimentos da Turma 1 (T1) foram os seguintes: *“Não gostei de estourar a bexiga com os pés”* (ESTUDANTE 14). *“Não gostei da corrida de saco”* (ESTUDANTE 4, 7, 10 e 12). Já na T2, apenas o ALUNO 2 disse *“não ter gostado da corrida de saco”*.

Na sétima pergunta feita aos participantes, investigamos se eles consideravam que os jogos e brincadeiras contribuíram para aumentar a participação dos estudantes nas aulas. Por quê? Os estudantes da T1 disseram que *“sim”*, e relataram: *“Sim, porque quando teve novas atividades todo mundo participou junto”* (ESTUDANTE 1, 8 e 9). *“Sim, porque foi diferente”* (ESTUDANTE 2). *“Achei, todo mundo jogou e brincou junto”* (Estudante 4 e 14). *“Foi legal porque antes não tinha essas brincadeiras e o jogos”* (ESTUDANTE 13). *“Achei diferente. Antes eu não participava”* (ESTUDANTE 11). *“Sim, porque a gente teve participação no planejamento coletivo no início do ano”* (ESTUDANTE 12).

Os estudantes da T2 também relataram que os jogos e brincadeiras colaboraram para o aumento da participação deles nas aulas: *“Sim, porque é mais fácil brincar do que jogar os jogos (esportes), pois as regras são mais fáceis (flexíveis)”* (ALUNO 1 e 9). *“Sim, ajudou bastante, tinham brincadeiras diferentes que eu nunca tinha brincado”* (ALUNA 5). *“Sim, porque quando tem coisa diferente todo mundo quer participar”* (ALUNO 2, 3 e 6). *“Sim, eu adorei! (com entonação de entusiasmo). Eu achei. Tipo assim, achei que a turma ficou mais animada”* (ALUNA 4).

Na oitava pergunta, questionamos se eles sentiram dificuldades em participarem dos jogos e brincadeiras nas aulas. Quais? Os participantes da T1

verbalizaram que não encontraram dificuldades no decorrer das atividades propostas. Já as respostas dos estudantes da T2 foram as seguintes: *“Não senti dificuldades”* (ALUNO 1, 2, 7, 8 e 9). *“Eu tive dificuldade na queimada meteoro, porque tinha que cuidar de várias bolas ao mesmo tempo”* (ALUNA 4). *“Eu senti dificuldade no handsabonete, porque aquele sabonete escorregava das mãos”* (ALUNA 5). *“Eu tive um pouco de dificuldade de virar o tempo todo na queimada meteoro. É cansativo, mas gostei. Tem que ter mais brincadeiras como essas nas aulas”* (ALUNA 6).

No nono questionamento, buscamos investigar o que eles sentiram vivenciando os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física. Além do mais, indagamos se as atividades propiciaram a interação com os colegas e com a professora. Solicitamos que eles descrevessem o que sentiram. Percebemos que os alunos da T1, com um comportamento tímido, responderam: *“Eu senti alegria”* (ESTUDANTE 8). *“Eu senti felicidade e vontade de jogar mais vezes (rindo e sentiu vergonha ao falar)”* (ESTUDANTE 3). *“Eu fiquei muito feliz em participar das brincadeiras”* (aluno surdo) (ESTUDANTE 6). *“Eu fiquei muito alegre”* (ESTUDANTE 5). *“Esses jogos despertaram interesse e senti satisfação”* (ESTUDANTE 11). *“Achei muito divertido. Cada dia uma brincadeira diferente”* (ESTUDANTE 2).

Na T2 os estudantes também com uma certa timidez relataram: *“Eu gostei. Estou mais alegre”* (ALUNA 7). *“No início tive receio, mas depois passei a gostar. Dá vergonha. Depois, tive prazer, alegria e satisfação”* (ALUNA 4). *“Tipo assim, brincar faz a gente ser feliz. Senti satisfação e prazer em brincar (risos)”* (ALUNA 5). *“Senti interesse e satisfação”* (ALUNO 8 e 9). *“Fiquei alegre. Gostei”* (ALUNO 2). *“Foi legal, porque a gente quando joga coisa diferente fica mais alegre”* (ALUNA 3). *“Senti mais ânimo”* (ALUNA 6). *“Eu senti que tudo foi legal. Gostei de tudo”* (ALUNO 1).

No que se refere à interação professor-aluno, percebemos que ao responder essa questão, tanto os estudantes da T1 como da T2, estavam muito tímidos e constrangidos. Dessa forma, os participantes da T1 verbalizaram que os jogos e brincadeiras contribuíram para melhorar a relação entre a professora e os estudantes: *“Sim, melhorou a relação professor-aluno”* (ESTUDANTE 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Os participantes da T2 também disseram que *“sim”*, e relataram: *“Achei que melhorou bastante”* (ALUNO 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8). *“Achei que melhorou”* (ALUNA 5). Com relação à interação aluno-aluno, os estudantes da T1, com menos timidez, expressaram: *“A relação entre os alunos melhorou muito. Tinha gente que nem se*

falava. A turma brincando junto ficou melhor” (ESTUDANTE 1). *“Melhorou a interação aluno-aluno”* (ESTUDANTE 4 e 10). *“Melhorou a interação entre os colegas”* (ESTUDANTE 7, 9 e 10). *“Melhorou a interação aluno-aluno. Os alunos gostaram por causa do trabalho (jogos e brincadeiras) em equipe”* (ESTUDANTE 8).

Na opinião dos estudantes da T2 houve uma melhoria no relacionamento entre os alunos e seus pares: *“Eu achei que a relação (aluno-aluno) melhorou”* (ALUNA 5). *“Melhorou muito porque essas brincadeiras antigas (populares) que a gente não brincava fazia tempo juntou os alunos”* (ALUNA 6). *“Melhorou, porque eu gostei de brincar junto com a turma”* (ALUNO 1). *“Melhorou bastante”* (ALUNA 4).

Na décima pergunta, procuramos investigar se os alunos teriam outras sugestões de jogos e brincadeiras para serem vivenciados nas aulas de Educação Física. Na fala dos estudantes da T1, as sugestões foram as seguintes: *“Pique-esconde”* (ESTUDANTE 1). *“Jogo de bets”* (ESTUDANTE 2 e 9). *“Polícia e ladrão”*; *“guerra das bexigas”* (ESTUDANTE 1, 7, 9, 11, 13). *“Pique-altura”* (ESTUDANTE 8). Em seus depoimentos, a T2 sugeriu: *“Guerra das bexigas, amarelinha e amarelinha japonesa (variação)”* (ALUNA 4). *“Jogar bets”, pular carniça (pula-sela) e amarelinha”* (ALUNA 5). Os outros participantes não se manifestaram.

Durante a entrevista focalizada, observamos na fala de alguns estudantes da T2 outros pontos que não agradaram aos alunos nas aulas da intervenção pedagógica: *“Tem aluno que não sabe brincar, igual a da bola de soprar (estourar a bexiga com os pés) que estouraram antes da brincadeira começar”* (ALUNA 7). *“Os meninos no handsabonete só passavam o sabonete para outros meninos e os colegas da minha turma não sabem falar (dialogar), mas querem sempre discutir”* (ALUNA 5). *“Alguns alunos discutem por bobagem”* (ALUNO1).

Quanto à avaliação da participação no grupo focal, os alunos da turma (T1) relataram que foi positivo: *“Achei legal”* (ESTUDANTE 12). *“Gostei”* (ESTUDANTE 1, 5, 6, 11, 14). *“Achei legal, porque a gente pode colocar (sugerir) mais brincadeiras”* (ESTUDANTE 3). *“Legal, porque vê o que pode melhorar”* (ESTUDANTE 4). *“Maneiro”* (ESTUDANTE 2). Já os estudantes da T2 relataram: *“Eu gostei. A gente pode dar nossa opinião”* (ALUNA 6). *“Pelo menos, é o primeiro professor que está ouvindo nossa opinião (sobre) o que é bom ou não nas aulas”* (ALUNA 4). *“Eu gostei. Os outros professores de outras matérias não deixam a gente falar do que a gente gosta ou não gosta”* (ALUNO 3). *“Achei maneiro”* (ALUNO 1). *“Eu acho que deveria ter esse momento em todas as aulas como português, matemática, etc.”* (ALUNA 5).

4.3 Apresentação dos dados da escola 2

Inicialmente, a apresentação da proposta da intervenção foi recebida de forma positiva pela equipe gestora e pedagógica da escola 2, bem como nos deram o apoio necessário para a sua implementação. Cabe ressaltar que devido a férias prêmio da professora pesquisadora não foi realizado o planejamento coletivo na referida escola.

No dia 17 de maio de 2019 realizamos a primeira aula expositiva nas turmas TD e TE para apresentar a proposta da intervenção pedagógica e os conteúdos escolares jogos e brincadeiras. Desse modo, a temática foi trabalhada também em uma dimensão conceitual. Assim, por meio de debates e reflexões, buscamos verificar o conhecimento prévio, a vivência/experiência dos alunos sobre os conteúdos, como também a origem, além dos diversos nomes que alguns jogos recebem em várias regiões do Brasil, entre outras questões referentes à temática. Ministramos a primeira aula na TD e a segunda na TE. Nas duas turmas, os alunos não apresentaram resistências diante das aulas teóricas para o diálogo e os questionamentos sobre o tema desenvolvido durante um bimestre nas aulas de Educação Física.

Realizamos a primeira aula na TD, com a participação de 16 alunos. Percebemos que boa parte deles se envolveu com interesse nos debates a respeito dos esportes e dos jogos. A aula ocorreu sem intercorrências. Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado de participar dos debates e questionamentos sobre os jogos e brincadeiras. A maioria disse “sim”, e relataram: “*Eu achei legal*” (Menino). “*Foi bom. A gente esclareceu dúvidas sobre os esportes, jogos e as brincadeiras*” (Menina). “*Foi maneiro*” (Menino). Uma estudante expressou: “*A gente brinca de pique-bandeira, queimada, pique-lata com nossos familiares nos finais de semana no campo de futebol na praça do bairro*”. Segundo a aluna, o pique-lata era uma variação do pique-esconde.

Desenvolvemos a segunda aula na TE, com a presença de 15 estudantes. Além disso, foi possível notar que algumas alunas estavam dispersas, mexendo no celular e com muita conversa paralela. Solicitamos que se concentrassem no tema para o bom desenvolvimento das nossas reflexões e, assim, prosseguimos com a aula. Observamos que boa parte dos estudantes se engajou nos debates sobre os jogos e brincadeiras. A aula aconteceu sem problemas. Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Indagamos o que eles acharam dos debates e reflexões sobre os conteúdos jogos e brincadeiras. A maioria disse “*que tinha gostado*”, e expressaram: “*Ah,*

professora, eu achei legal” (Menina). *“Eu gostei. Foi maneiro”* (Menino). Notamos que a maioria conhecia e já tinha vivenciado os jogos e brincadeiras. Apenas o handsabonete e a brincadeira encher os potes eram novidades para os alunos.

No dia 22 de maio de 2019 iniciamos a segunda aula com a 1.^a atividade que envolveu o jogo pique-bandeira. Lecionamos a primeira aula na TD e 14 estudantes estavam presentes. Na roda inicial, dialogamos com eles sobre a origem do jogo e os diversos nomes que ele recebe em várias regiões do Brasil, por exemplo, “bandeirinha-estourada” em Minas Gerais (DARIDO *et al.*, 2017). A maioria dos alunos relatou que já tinha vivenciado o jogo. Explicamos as regras do jogo e o objetivo da aula. Logo após, a turma foi dividida em 2 equipes mistas e começamos a atividade. Não houve intercorrências durante a aula. Observamos que se engajaram na atividade 14 estudantes, ou seja, houve 100 por cento de participação no jogo pique-bandeira. Notamos que os participantes interagiram entre si durante a atividade.

Na roda final, avaliamos a aula. Questionamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo pique-bandeira. A maioria respondeu “*sim*” e alguns alunos verbalizaram: *“Gostei. Foi muito legal”* (Menina). *“Achei muito bom. Uma brincadeira que a gente conhece”* (Menino). *“O jogo foi legal, distraiu a mente”* (Menino). A maioria disse que não sentiu dificuldades em realizar o jogo e não deram sugestões para alteração das regras.

Realizamos a segunda aula na TE, com a presença de 16 estudantes. Na roda inicial, apresentamos o jogo pique-bandeira e conversamos sobre o jogo, o objetivo da aula e as regras. Além disso, explicamos a criação do jogo pique-bandeira e os diferentes nomes que ele recebe em diversas regiões do Brasil. A maioria dos estudantes conhecia e já tinha vivenciado o jogo. Eles foram divididos em duas equipes mistas e iniciamos a atividade. Percebemos que 14 alunos aderiram ao jogo, porém 2 alunas não participaram da atividade. Elas também não se interessaram em participar do grupo focal. Os alunos que se envolveram no jogo interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Indagamos o que eles acharam da vivência do jogo pique-bandeira. Verificamos que boa parte deles disse que “*gostou*”, e falaram: *“Ah, professora, eu gostei. É um jogo legal. A gente brinca sempre”* (Menina). *“Eu também gostei, senti interesse em fazer a aula”* (Menina). *“Eu gostei. Foi legal a gente brincar”* (Menino). Entretanto, uma das alunas que não se

envolveu na atividade verbalizou: *“Não fiz porque tive preguiça de correr. Preferi ficar mexendo no celular, mas achei que melhorou a participação”*.

No dia 24 de maio de 2019 efetuamos a terceira aula com a 2.^a atividade que compreendeu as brincadeiras com bolas de soprar com três tarefas. As bexigas de festa foram enchidas pelos próprios alunos. A primeira foi estourar a bexiga com os pés. Já a segunda envolveu a brincadeira corrida das bexigas em forma de estafeta e a terceira incluiu a atividade de estourar balões no peito do companheiro. Ministramos a primeira aula na TD, com a participação de 16 estudantes. Na roda inicial, a maioria relatou ter vivenciado as brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo após, explicamos as tarefas, as regras e o objetivo da aula. Notamos que ao encher as bexigas alguns alunos estavam estourando as bolas dos colegas antes do início da atividade. Conversamos com eles e pedimos que tivessem cooperação para o bom desenvolvimento da aula. Em seguida, iniciamos a atividade. Observamos que 14 estudantes participaram da brincadeira, porém 2 alunas não se envolveram na atividade. Elas não fizeram nenhum comentário e também não tiveram interesse em participar do grupo focal. Percebemos que os participantes interagiram entre si durante a brincadeira.

Num momento posterior, realizamos a segunda atividade que foi a brincadeira corrida das bexigas. Os alunos encheram as bolas de soprar e se organizaram em 2 equipes mistas e iniciamos a atividade. Observamos que 4 estudantes, sendo 2 meninas e 2 meninos, se distanciaram e sentaram na arquibancada assistindo à atividade. Chamamos para que eles viessem participar, porém eles se recusaram a envolver na brincadeira. No início da atividade, notamos que alguns alunos estavam descumprindo as regras e saindo antes da chegada do retorno do colega à equipe. Interrompemos a brincadeira e dialogamos a respeito da importância do cumprimento das regras combinadas na roda inicial. Seguidamente, retornamos à atividade. Percebemos que 12 estudantes se engajaram na tarefa. Além do mais, os alunos pediram para repetir a brincadeira mais 1 vez. Os participantes interagiram entre si no decorrer da atividade. Dentre os 4 estudantes que não se engajaram na atividade, apenas 1 menino participou do grupo focal.

Posteriormente, realizamos a terceira tarefa que incluiu estourar balões no peito do companheiro. Logo após, iniciamos a atividade. Não foi possível fazer a variação da brincadeira devido ao tempo da aula que já estava no limite. Percebemos que 14 estudantes se envolveram na atividade, porém 2 meninos não participaram. Também

eles não fizeram nenhum comentário sobre o distanciamento da tarefa, mas tiveram interesse em participar do grupo focal. Porém, não trouxeram o TCLE assinados.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado de experienciar as atividades com bolas de soprar. Percebemos que boa parte deles verbalizou que *“sim”*, e falaram: *“Achei legal”* (Menino). *“Gostei. Foi diferente”* (Menino). *“Achei engraçado”* (Menina). Todavia, um dos alunos que não participou da brincadeira corrida das bexigas se justificou: *“Senti vergonha de ter que sentar e estourar a bola na cadeira”*.

Lecionamos a segunda aula na TE, com a presença de 15 estudantes. Na roda inicial, explicamos as 3 atividades com bolas de soprar. A maioria deles verbalizou que já conhecia e vivenciou as brincadeiras, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Sem demora, eles começaram a encher as bexigas para iniciarmos a primeira atividade que foi estourar a bexiga com os pés. Percebemos que os alunos estavam ansiosos ao encherem as bolas para amarrá-las nos tornozelos. Em seguida, iniciamos a tarefa. Observamos que 12 estudantes participaram da atividade, porém 3 alunas não se engajaram na brincadeira. Elas também não se interessaram em participar do grupo focal. Os estudantes que aderiram à atividade interagiram entre si.

Os estudantes se dividiram em duas equipes mistas para a realização da corrida das bexigas em forma de estafeta. Verificamos que algumas meninas estavam descumprindo as regras, saindo antes do retorno do colega à equipe. A atividade foi interrompida e conversamos novamente sobre as regras da brincadeira. Notamos que 12 alunos participaram da brincadeira, porém 3 estudantes não aderiram à atividade. Depois, efetuamos a terceira tarefa que incluiu a brincadeira de estourar balões no peito do companheiro. Foi possível observar que 12 estudantes se envolveram na tarefa, entretanto, 3 estudantes não participaram, sendo 2 meninas e 1 menino. Cabe destacar que as 2 alunas não aderiram a segunda brincadeira. Os estudantes que se engajaram na atividade interagiram entre si.

Na roda final, fizemos a avaliação da aula. Investigamos o que eles acharam das atividades com bolas de soprar. A maioria deles disse que *“gostou”*, e relataram: *“Eu gostei, só não achei legal porque me empurraram para estourar meu balão”* (Menina). *“Eu gostei só não fiz a atividade de sentar no balão (corrida das bexigas). Me senti desanimado”* (Menino). *“Estava maneiro”* (Menino). *“Senti interesse em participar das brincadeiras. Foi legal”* (Menina). Observamos que os estudantes não

relataram dificuldades em realizar as tarefas propostas na aula e nem deram sugestões para mudança nas regras.

No dia 29 de maio de 2019 realizamos a quarta aula e a 3.^a atividade que compreendeu a brincadeira arranca-rabo em forma de pique-pega e o jogo queimada. Inicialmente, utilizamos o arranca-rabo como aquecimento na aula. A primeira aula ocorreu na TD e estavam presentes 16 estudantes. Na roda inicial, a maioria dos alunos expressou que conhecia e já tinha vivenciado as 2 brincadeiras citadas anteriormente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo após, explicamos a atividade, o objetivo da aula e as regras, e distribuimos as fitas de TNT coloridas que foram utilizadas como cauda. Imediatamente, um dos alunos se ofereceu para ser o pegador e, assim, iniciamos atividade. Também vivenciamos as variações da brincadeira. Notamos que 15 estudantes participaram da tarefa, todavia, apenas 1 estudante não se engajou na atividade. Ela ficou sentada na arquibancada assistindo à brincadeira e não justificou seu afastamento da atividade. Os alunos que se envolveram na tarefa interagiram entre si. A brincadeira durou 10 minutos.

Os estudantes se dividiram em 2 equipes mistas para a queimada. Verificamos que 16 estudantes participaram da atividade, ou seja, houve 100 por cento de adesão ao jogo. Observamos que a aluna que estava sentada na arquibancada participou da queimada. Não houve intercorrências durante a aula. Os estudantes que se envolveram na atividade interagiram entre si. Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Questionamos se eles tinham gostado de experienciar as atividades propostas na aula. Percebemos que a maioria dos alunos relatou que *“sim”*, e expressaram: *“Achei legal, diferente”* (Menina). *“Foi bem divertido arrancar a fita dos colegas, gostei”* (Menino). *“Achei divertido. Tipo assim, tem gente que não participava e participou; até agora o arranca-rabo foi a brincadeira que mais gostei. Achei muito legal”* (Menina). *“Gostei do arranca-rabo e gostei de jogar queimada também”* (Menina). Observamos que os estudantes não alegaram dificuldades em realizar as atividades e nem deram sugestões para alteração nas regras.

Ministramos a segunda aula na TE e estavam presentes 15 alunos. Na roda inicial, indagamos se eles tinham conhecimento a respeito da brincadeira arranca-rabo, pois a queimada já era conhecida e vivenciada pela maioria deles. Uma parte dos alunos disse que já tinha brincado do arranca-rabo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A outra parcela relatou que vivenciou o pique-pega, mas não tinha ideia do uso de fitas na brincadeira. Utilizamos a brincadeira como um aquecimento na aula.

Explicitamos as regras da brincadeira e o objetivo da aula, além da distribuição de fitas TNT coloridas aos participantes que foram usadas como cauda. Logo após, iniciamos a atividade, com as variações da brincadeira. Notamos que 12 estudantes se engajaram na atividade, entretanto, 3 alunas não aderiram à brincadeira e nem se interessaram em participar da pesquisa focalizada. Os participantes da atividade interagiram entre si. A brincadeira durou 10 minutos.

Posteriormente, realizamos o jogo queimada, com a participação de 12 estudantes. Para tal, eles se dividiram em 2 equipes mistas. Observamos que 3 alunas não se envolveram na queimada. Elas ficaram sentadas na arquibancada mexendo no celular. Não houve intercorrências durante a aula. Os estudantes que participaram do jogo interagiram entre si. Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado de vivenciar as atividades desenvolvidas na aula. Foi possível verificar que a maioria disse que “sim”, e falaram: “Gostei muito do pique-pega com fitas (arranca-rabo)” (Menino). “Eu gostei de participar das duas atividades. Tipo assim, a primeira brincadeira (arranca-rabo) foi muito legal, diferente e queimada a gente já gosta muito de jogar” (Menina). Além do mais, as 3 alunas que não se engajaram no jogo não fizeram nenhum comentário. Notamos que eles expressaram que não sentiram dificuldades em realizar as tarefas e não sugeriram alterações nas regras.

No dia 31 de maio de 2019 ministramos a quinta aula com a 4.^a atividade que envolveu o jogo handsabonete. Realizamos a primeira aula na TD, com a presença de 15 alunos. Na roda inicial, perguntamos se eles conheciam ou já tinham vivenciado o jogo. Percebemos que boa parte deles relatou que conhecia e já tinha vivenciado o handebol, mas jogado com o sabonete no lugar da bola era novidade. Em seguida, esclarecemos as regras do jogo e o objetivo da aula. Observamos que os alunos estavam ansiosos para o início do jogo. Para tanto, eles foram divididos em duas equipes mistas e iniciamos a atividade.

A princípio, notamos que alguns meninos chutavam o sabonete quando o mesmo caía ao chão. Logo após, percebemos que 3 alunos, sendo 2 meninas e um menino, saíram da atividade. Interrompemos o jogo e dialogamos a respeito das regras combinadas na roda inicial. Em virtude disso, as equipes foram divididas novamente. O estudante que saiu do jogo alegou que tinha alergia a determinados sabonetes. As meninas que se ausentaram da atividade não fizeram nenhum comentário. Sendo assim, ao final do jogo 12 estudantes se engajaram na atividade.

Não participaram do jogo 3 estudantes. Os participantes da atividade interagiram entre si. Não houve intercorrências durante a aula.

Na roda final, avaliamos a aula. Indagamos o que eles acharam do jogo handsabonete vivenciado na aula. A maioria deles verbalizou que “gostou”, e relataram: “Achei maneiro” (Menino). “Foi muito legal” (Menino). “Gostei, só não achei legal que alguns colegas estavam chutando o sabonete, aí ficava difícil da gente receber o sabonete” (Menina). “Ah, professora, eu achei o handsabonete legal, mas achei nojento aquele sabonete molhado nas mãos” (Menina). “Achei estranho pegar o sabonete molhado que caía no chão de vez em quando” (Menina). A maioria dos alunos disse que não tiveram dificuldades em realizar o jogo e nem sugeriram alterações nas regras.

Realizamos a segunda aula na TE, com a presença de 16 estudantes. Na roda inicial, a maioria deles expressou que conhecia e já vivenciou o handebol. Entretanto, eles disseram que não faziam a menor ideia de como era jogá-lo usando o sabonete no lugar da bola. Logo após, explicamos o jogo, as regras e o objetivo da aula. Em seguida, eles foram divididos em duas equipes mistas e começamos a tarefa. Observamos que 13 alunos participaram do jogo, porém 3 meninas não aderiram à atividade. Elas também não se interessaram em participar do grupo focal. Os estudantes que se engajaram no jogo interagiram entre si. A aula transcorreu sem problemas. Devido ao número ímpar de jogadores foi feito um rodízio entre os times. Dessa forma, em cada partida do jogo uma das equipes ficou com um jogador a menos para que todos pudessem participar.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Perguntamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo handsabonete durante a aula. Percebemos que a maior parte deles relatou que “sim”, e expressaram: “Achei maneiro. Foi diferente” (Menino). “Esse jogo foi o que mais gostei” (Menina). “Foi muito legal. Eu achei que melhorou a participação dos alunos” (Menino). “Achei bem legal, porque tipo assim, não é sempre que tem uma brincadeira diferente” (Menina). Uma das alunas verbalizou: “Não gostei de participar do handsabonete, porque alguns colegas reclamam de tudo que a gente faz”. A maioria dos alunos relatou que não sentiram dificuldades na realização do jogo handsabonete e não deram sugestões para modificar as regras da atividade.

No dia 5 de junho de 2019 desenvolvemos a sexta aula com a 5.^a atividade que envolveu quatro tarefas: corrida de saco, encher os potes, cabo de guerra e pular corda. Realizamos a primeira aula na TD, com a presença de 16 estudantes. Na roda

inicial, indagamos se todos tinham conhecimento e se já vivenciaram as brincadeiras. Percebemos que a maioria dos alunos respondeu que apenas não conhecia a brincadeira encher os potes. Logo após, explicamos as atividades, o objetivo da aula e as regras. Depois, eles foram organizados para a primeira brincadeira que foi a corrida de saco. A atividade foi repetida 2 vezes a pedido deles. Efetuamos também a variação da brincadeira em forma de estafeta. Notamos que 14 estudantes participaram da atividade, porém 2 meninas que não se envolveram na tarefa pediram para auxiliar na verificação de quem cruzou primeiro a linha de chegada. Elas participaram da pesquisa focalizada.

Os estudantes se dividiram em 2 equipes mistas para a realização da segunda atividade que compreendeu a brincadeira encher os potes no formato de estafeta. Participaram da atividade 14 alunos. As 2 estudantes supracitadas também não efetuaram a brincadeira encher os potes e continuaram ajudando na identificação de qual equipe encheu o pote primeiro. Posteriormente, vivenciamos a terceira brincadeira que envolveu o cabo de guerra. Para isso, eles foram organizados em 2 equipes mistas com o mesmo número de participantes. Observamos que 16 alunos aderiram à atividade, isto é, houve 100 por cento de adesão à brincadeira. Os estudantes pediram para repetir a brincadeira 3 vezes. Verificamos que as 2 estudantes que estavam nos ajudando nas 2 primeiras atividades citadas anteriormente participaram do cabo de guerra.

Sem demora, ministramos a quarta tarefa que envolveu o pular corda. Inicialmente, tivemos um certo receio em relação à atividade, pois pensávamos que os alunos pudessem apresentar uma rejeição à brincadeira. Todavia, eles pularam corda e realizaram diversas variações da brincadeira, tais como: zerinho, qual é a letra do seu namorado, o homem bateu na minha porta, passaram debaixo da corda, pularam alturinha, dentre outras. Verificamos que 14 estudantes participaram da brincadeira, e apenas 2 meninos não se envolveram na tarefa e nem tiveram interesse em participar do grupo focal. Os alunos que aderiram as 4 tarefas interagiram entre si. A aula aconteceu sem intercorrências.

Na roda final, realizamos a avaliação da aula. Questionamos se eles tinham gostado de vivenciar as brincadeiras propostas na aula. A maioria deles disse que “sim”, e relataram: “Achei muito maneiro o cabo de guerra. Todo mundo entrou na brincadeira” (Menino). “Foi muito divertido” (Menino). “Gostei demais da brincadeira de encher os potes” (Menina). “Pulei corda até cansar. Gostei” (Menina). “Essas

brincadeiras distraíram a mente. Foi muito legal” (Menino). Além disso, observamos que a maior parte dos alunos relatou que não sentiram dificuldades para a realização das brincadeiras e não deram sugestões para alterar as regras.

Ministramos a segunda aula na TE, com a participação de 16 estudantes. Na roda inicial, apresentamos as brincadeiras que foram trabalhadas na aula como a corrida de saco, encher os potes, o cabo de guerra e o pular corda. Na roda inicial, investigamos se todos os alunos conheciam e já tinham vivenciado as brincadeiras citadas anteriormente. A maioria deles disse que vivenciou 3 das atividades supraditas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exceto a brincadeira encher os potes. Em seguida, esclarecemos a respeito das brincadeiras, o objetivo da aula e as regras. Vivenciamos primeiro a atividade que compreendeu a corrida de saco. Os estudantes realizaram também a variação da brincadeira em forma de estafeta. A pedido deles a brincadeira foi efetuada 2 vezes. Participaram da atividade 13 estudantes, porém 3 meninas não se envolveram na brincadeira.

Depois, os alunos foram organizados em 2 grupos mistos para que fosse efetuada a segunda atividade que compreendeu a brincadeira encher os potes na forma de estafeta. Em virtude do número ímpar de participantes, uma das equipes ficou com um aluno a menos e este deveria repetir 2 vezes a atividade. Notamos que 13 estudantes se engajaram na tarefa, e 3 alunas não se envolveram na atividade. Sem demora, efetuamos a terceira tarefa que incluiu a brincadeira cabo de guerra. Orientamos aos alunos que se dividissem em 2 equipes mistas com o mesmo número de participantes. Os 14 estudantes se envolveram na brincadeira, porém 2 meninas não participaram da atividade.

Logo após, iniciamos a quarta tarefa que englobou o pular corda. Nosso receio diante dessa atividade era a aceitação dos estudantes para a sua realização. Porém, os alunos se envolveram na atividade de modo positivo e eficaz. Além de pular corda, usaram cantigas na brincadeira, como o homem bateu na minha porta, branca de neve, descobrindo o futuro, entre outras. Observamos que 14 estudantes participaram da atividade, entretanto, 2 alunas não se engajaram na brincadeira. Elas também não deram justificativas para a não participação na tarefa. Foi possível verificar que todos os estudantes que se envolveram nas 4 atividades propostas, eles se interagiram entre si. Além disso, os estudantes que não aderiram às atividades também não demonstraram interesse em participar do grupo focal. A aula ocorreu sem problemas.

Na roda final, avaliamos a aula. Perguntamos se eles tinham gostado de experienciar as brincadeiras desenvolvidas na aula. Percebemos que a maior parte dos alunos respondeu que “sim”, e expressaram: “*Eu adorei*” (Menina). “*Achei maneiro*” (Menino). “*Lembrei da minha 3.ª série. Eu adorava pular corda*” (Menina). “*Foi bem legal*” (Menino). “*Gostei da corrida de saco. Foi bem maneira*” (Menino). “*Me diverti muito. Adoro brincadeiras diferentes*” (Menina). “*Achei divertido a corrida de saco. Foi engraçado demais. Gostei*” (Menina). Ademais, eles disseram que não sentiram dificuldades em realizar as brincadeiras e não deram sugestões para alterações nas regras. Percebemos que os alunos que não se envolveram nas atividades propostas não se manifestaram.

No dia 12 de junho de 2019 realizamos a 7ª aula e repetimos a 1.ª atividade da segunda aula da intervenção pedagógica que compreendeu o jogo pique-bandeira. Efetuamos a primeira aula na TD, com a presença de 14 estudantes. Na roda inicial, expusemos o objetivo da aula e as regras do jogo. Também orientamos a respeito da importância de se criar algumas estratégias para pegar a bandeira adversária. Depois, a turma foi dividida em duas equipes mistas e iniciamos o jogo. Observamos que 14 estudantes participaram da atividade, ou seja, ocorreu 100 por cento de adesão ao jogo. Os participantes interagiram entre si. A aula aconteceu sem intercorrências.

Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham apreciado o jogo pique-bandeira. A maioria deles verbalizou que “sim”, e relataram: “*Achei legal participar. Gosto muito de brincadeira*” (Menina). “*Eu gostei de participar. Na praça a gente brinca muito desse jogo*” (Menina). “*Gostei. Toda a turma brincou*” (Menino). Percebemos que eles disseram que não encontraram dificuldades para a realização do jogo e não sugeriram modificações nas regras.

Ministramos a segunda aula na TE, com a participação de 15 estudantes. Na roda inicial, esclarecemos o objetivo da aula e as regras do jogo, uma vez que já tinha sido trabalhado na 1.ª atividade da segunda aula da intervenção pedagógica. Em virtude da falta de 1 aluno na realização do jogo no dia 17 de maio de 2019, discorremos de forma breve sobre a origem do jogo pique-bandeira e os vários nomes que ele recebe em diversas regiões do país. Logo após, orientamos sobre a possibilidade que os estudantes tinham de criar estratégias para pegar a bandeira adversária. Depois, a turma se dividiu em 2 equipes mistas e iniciamos o jogo. Observamos que 12 alunos aderiram à atividade, entretanto, 3 estudantes não se engajaram na tarefa, sendo 1 menino e 2 meninas. As 2 alunas não se interessaram

em participar do grupo focal. Já o estudante levou o TCLE para ser assinado, porém não compareceu à aula no dia do grupo focal. A aula ocorreu sem problemas. Os alunos que participaram do jogo interagiram entre si.

Na roda final, avaliamos a aula. Perguntamos se eles tinham gostado de experimentar o jogo pique-bandeira. Percebemos que boa parte dos alunos disse que “sim”, e falaram: *“Muito legal. Todo mundo gostou de brincar”* (Menino). *“Achei interessante”* (Menina). *“Eu gostei. Achei que melhorou a participação dos alunos nas aulas”* (Menina). Além do mais, os estudantes alegaram que não sentiram dificuldades na vivência do jogo. Também não deram sugestões para alterações nas regras.

No dia 14 de junho de 2019 realizamos a oitava aula com a 6.^a atividade que envolveu o jogo queimada meteoro que foi uma variação do jogo queimada. Desenvolvemos a primeira aula na TD, com a presença de 16 estudantes. Na roda inicial, investigamos se eles conheciam o jogo. Os estudantes responderam que já tinham vivenciado o jogo no Projeto de Esportes oferecido pela escola. Explicamos o objetivo da aula e as regras do jogo. Para iniciarmos a atividade, eles foram divididos em 2 grupos mistos. Sendo assim, durante o jogo queimada distribuimos mais 2 bolas macias de modo progressivo, o que tornou o jogo mais desafiante e dinâmico, exigindo dos jogadores mais concentração, agilidade e atenção. Observamos que 16 estudantes se engajaram na atividade, isto é, houve 100 por cento de participação na atividade. Os alunos que se envolveram no jogo interagiram entre si. A aula ocorreu sem intercorrências.

Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado de vivenciar o jogo queimada meteoro. Notamos que a maioria dos alunos disse que “sim”, e expressaram: *“O jogo foi legal”* (Menino). *“Achei maneiro. Todo mundo interagiu”* (Menino). *“Achei divertido. Foi um pouco difícil virar de um lado para o outro, mas foi legal”* (Menino).

Desenvolvemos a segunda aula na TE, com a participação de 16 alunos. Na roda inicial, perguntamos se eles conheciam e já tinham experienciado o jogo queimada meteoro. Observamos que a maioria deles relatou que já tinha sido desenvolvido no Projeto de Esporte da escola, por isso, conheciam a brincadeira. Em seguida, elucidamos a respeito dos objetivos da aula e das regras do jogo. Logo após, os alunos se dividiram em 2 equipes mistas. Dessa forma, iniciamos o jogo queimada apenas com 1 bola, e de modo gradativo foram distribuídas mais 2 bolas macias para que a atividade ficasse mais dinâmica e desafiante. Notamos que 14 estudantes

participaram do jogo, e 2 alunas não aderiram à atividade. Elas também não demonstraram interesse em participar do grupo focal. Os participantes do jogo interagiram entre si. A aula aconteceu sem problemas.

Na roda final, efetuamos a avaliação da aula. Indagamos se eles tinham gostado de vivenciar a atividade proposta na aula. Percebemos que a maioria dos alunos disse que “sim”, e expressaram: “Foi bom, porque a gente fez outras atividades diferentes do futsal e do voleibol” (Menino). “Foi maneiro, mas gosto mesmo é de futebol” (Menino). “Eu gostei de participar do jogo. Saiu um pouco do nosso cotidiano” (Menina). As duas alunas que não aderiram à atividade não fizeram nenhum comentário. Observamos que os estudantes não sugeriram alterações nas regras. A maior parte deles disse que não sentiu dificuldade na realização do jogo queimada meteoro.

4.4 Apresentação dos dados do grupo focal da escola 2

Nesta seção apresentamos os dados advindos do grupo focal da escola 2, realizado no dia 24 de junho de 2019 em uma das salas da escola, com a participação de 4 alunos, sendo 2 meninas e 2 meninos da TD, na faixa etária de 13 a 16 anos de idade, denominado neste estudo de T3. Apesar do número de estudantes, percebemos que eles demonstraram interesse e disposição para participar da entrevista focalizada. Não houve nenhuma ocorrência durante a reunião que pudesse perturbar a concentração e o comportamento dos participantes.

Nesta pesquisa, os membros do grupo foram nomeados por EDUCANDO (A) de 1 a 4 para manter o anonimato. Inicialmente, no bloco I de questões, buscamos levantar a percepção dos alunos a respeito da disciplina curricular Educação Física, uma vez que o fenômeno do afastamento nas aulas foi um dos motivos que fomentou o estudo. Na primeira pergunta, questionamos se eles gostavam das aulas de Educação Física. A princípio, foi possível observar que os alunos se encontravam tranquilos, mas com uma certa timidez e seus relatos foram: “Gosto, mas de fazer coisas diferentes” (EDUCANDA 1). “Gosto das aulas de Educação Física. É melhor do que as outras matérias” (EDUCANDO 2). “A Educação Física é boa. Desconstrai a ideia e deixa o corpo bem” (EDUCANDO 3). “Gosto, porque a gente fica o dia inteiro na escola quando tem coisa diferente na aula de Educação Física fica legal” (EDUCANDA 4).

Dando seguimento à percepção dos alunos referente às aulas de Educação Física, questionamos a respeito do que menos motiva nas aulas, e eles verbalizaram: *“Quando a aula é muito repetitiva fica chato”* (EDUCANDA 1). *“Quando tem só futebol e voleibol fica entediante”* (EDUCANDA 4). Os outros dois participantes não se manifestaram.

No bloco II de questões, levantamos informações a respeito da percepção dos participantes sobre os conteúdos escolares jogos e brincadeiras vivenciados nas aulas de Educação Física através de uma intervenção pedagógica, durante um bimestre. Assim, na segunda pergunta, questionamos o que eles acharam a respeito dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, e eles relataram: *“Achei legal”* (EDUCANDA 1). *“Achei que foi legal, mas, por exemplo, na brincadeira de arranca-rabo achei esquisito recolher a cauda dependurada em outro colega”* (EDUCANDA 4). *“Eu achei divertida e descontraída”* (EDUCANDO 3). *“Foi bom”* (EDUCANDO 2).

Na terceira questão, averiguamos as opiniões dos participantes sobre a adequação das brincadeiras à faixa etária e aos interesses da turma, e eles expressaram: *“Para mim estava. Eu gosto de brincadeiras”* (EDUCANDA 1). *“Sim”* (EDUCANDO 2 e 3). *“Achei que foi legal”* (EDUCANDA 4).

A respeito da motivação nas aulas baseada nos jogos e brincadeiras, a quarta pergunta feita aos estudantes na entrevista focalizada compreendeu o seguinte questionamento: Vocês se sentiram motivados a participarem das aulas? As falas dos estudantes a respeito dessa questão foram: *“Sim, achei interessante, teve coisas diferentes!”* (entonação de entusiasmo) (EDUCANDA 4). *“Sim, foi bom. Fiquei motivada”* (EDUCANDA 1). *“Sim. A brincadeira foi muito boa”* (EDUCANDO 3). *“Sim, gostei”* (EDUCANDO 2).

Levantamos na quinta questão informações sobre quais jogos e brincadeiras os participantes mais gostaram. Nesse momento, eles já estavam mais descontraídos e deram suas opiniões: *“Estourar o balão (a bexiga) nos (com os) pés, arranca rabo, pique-bandeira, queimada e corrida de saco”* (EDUCANDA 4). *“Arranca-rabo, pique-bandeira, encher os potes. A corrida de saco foi engraçada”* (EDUCANDA 1). *“Pique-bandeira. O cabo de guerra todo mundo gostou. Repetimos três vezes a brincadeira. Handsabonete, estourar balão (a bexiga) nos (com os) pés, encher os potes; queimada meteoro. Gostei de tudo. Distraiu a cabeça”* (EDUCANDO 3). *“Queimada meteoro, arranca-rabo, estourar balão (a bexiga) nos (com os) pés”* (EDUCANDO 2).

Na sexta pergunta, buscamos investigar quais jogos e brincadeiras desenvolvidos nas aulas não agradaram aos estudantes, e eles falaram: *“Handsabonete”* (EDUCANDA 1 e 4). *“Corrida das bexigas e corrida de saco”* (EDUCANDO 2).

Na sétima questão, perguntamos se eles consideravam que os jogos e brincadeiras contribuíram para aumentar a participação nas aulas. As opiniões a esse questionamento foram:

Sim. Foi legal, porque todo mundo brincou e é raro todos participarem das aulas de Educação Física. Estávamos jogando muito voleibol nas duas aulas (Esportes e Educação Física) e essas atividades diferentes nas aulas de Educação Física melhorou também a participação nas aulas de Esportes (EDUCANDA 4).

A brincadeira foi muito boa! (entonação de entusiasmo). Todo mundo participou no cabo de guerra (EDUCANDO 3).

Também achei. Todo mundo participou (EDUCANDO 2).

Sim (EDUCANDA 1).

Na oitava pergunta, questionamos se eles sentiram dificuldades para participarem dos jogos e brincadeiras nas aulas. Quais? Os participantes relataram: *“Eu senti dificuldade de correr”* (EDUCANDA 1). *“Correr. Senti preguiça”* (EDUCANDA 4). *“Um pouco cansado após as aulas, porque já tinha feito oficina de capoeira antes da Educação Física”* (EDUCANDO 3). *“Não senti dificuldade”* (EDUCANDO 2).

Na nona pergunta, procuramos investigar se as brincadeiras proporcionaram aos alunos prazer, satisfação e interação com os outros colegas e a professora. Assim, pedimos que eles descrevessem o que sentiram. Nesse momento, percebemos que os alunos demonstraram um comportamento tímido para responder a questão. Dessa forma, relataram que *“sim”*. Na percepção deles, os jogos e brincadeiras propiciaram satisfação, prazer e alegria. No que se refere à interação professor-aluno, os estudantes opinaram: *“Melhorou a relação professor e aluno”* (EDUCANDO 1, 2, 3, e 4).

Quanto à interação entre os alunos e seus pares, os participantes também disseram que ficou melhor, e expressaram: *“Melhorou bastante. O colega novato se soltou e entrosou com a turma”* (EDUCANDA 4). *“Nossa e como melhorou! (com entonação de entusiasmo). A turma ficou mais unida”* (EDUCANDA 1). *“Melhorou, brincamos juntos”* (EDUCANDO 3). *“Achei que melhorou”* (EDUCANDO 2).

Na décima questão, procuramos levantar as opiniões dos estudantes sobre outras sugestões de jogos e brincadeiras para tornarem as aulas de Educação Física

mais motivantes, e eles sugeriram: *“Jogo de bets, pique-bandeira e peteca”* (EDUCANDA 4). *“Polícia e ladrão”* (EDUCANDO 3). *“Pique-litro é uma variação do pique-esconde. Muitas crianças brincam rua, não só crianças, mas adultos também”* (EDUCANDA 4). Os educandos 1 e 2 não se manifestaram.

Por fim, fizemos a avaliação da participação dos estudantes no grupo focal. Questionamos se eles tinham gostado de participar da entrevista focalizada. Verificamos que os alunos relataram que *“gostaram”*, e expressaram: *“Legal, gostei”* (EDUCANDA 4). *“Foi bom”* (EDUCANDO 3). *“Gostei”* (EDUCANDO 2). *“Foi legal”* (EDUCANDA 1).

4.5 Análise dos resultados

Nesta seção abordamos a análise dos resultados das escolas 1 e 2 através dos dados levantados na realização da intervenção pedagógica, no *feedback* dos alunos a partir do grupo focal e na elaboração bibliográfica referente à temática em questão. Ademais, a análise dos dados foi fundamentada no objetivo geral, bem como nos objetivos específicos do estudo.

Com relação ao planejamento elaborado para a realização da intervenção pedagógica, foi possível verificar de acordo com os dados obtidos dos alunos nas rodas finais e nos grupos focais, tanto na escola 1 como na escola 2, que os jogos e brincadeiras para a maioria dos estudantes estavam apropriados aos interesses e a habilidade deles e também podem ser vivenciados por todos, independentemente da idade como se pode perceber nos depoimentos colhidos no grupo focal: Na T1, *“a gente brinca em qualquer idade”* (ESTUDANTE 14); na T2, *“acho que brincadeira não tem que ter idade para brincar”* (ALUNA 4); na T3, *“para mim estava. Eu gosto de brincadeiras”* (EDUCANDA 1).

Entretanto, no desenvolvimento do jogo pique-bandeira, na segunda aula da intervenção pedagógica, uma aluna da TA, na roda final, citou: *“Eu não participei, porque achei coisa de criança”*. Esse dado demonstra um entendimento equivocado de que os jogos e brincadeiras devem ser ministrados apenas na Educação Infantil, o que não é verdadeiro, pois os mesmos podem e devem ser vivenciados em qualquer faixa etária, inclusive para os adolescentes. Para isso, é necessário adaptar o grau de “complexidade/exigência” desses conteúdos ao grau de entendimento e capacidade dos participantes (RANGEL; DARIDO, 2015).

Ainda sobre a ideia de infantilização em relação aos jogos e brincadeiras colocada por alguns alunos que participaram da pesquisa, é pertinente destacar algumas questões a respeito do tema. Um deles se refere ao fato de que a BNCC de Educação Física retira essa unidade temática dos anos finais do Ensino Fundamental, o que nos leva a indagar: Será que a própria disciplina não coloca a concepção dos jogos e brincadeiras como uma perspectiva de criança e infância? Para Neira (2018), o fato de a unidade temática Brincadeiras e Jogos não ser sistematizada até o 9.º ano se apresenta como uma das inconsistências da BNCC de Educação Física, o que poderá induzir o professor ao seguinte questionamento: “estudantes do 8.º e 9.º anos não jogam e nem brincam?” (NEIRA, 2018, p. 220).

Entretanto, o mesmo autor aponta que o referido documento não apresentou resposta para essa questão, apenas se restringiu a expressar (NEIRA, 2018) que inicialmente em qualquer etapa ou modalidade de ensino todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico, atendendo a “alguns critérios de progressão do conhecimento [...], “tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 219).

Logo, o professor no âmbito de sua prática, deve refletir sobre as propostas oficiais de forma crítica para rejeitá-las e reproduzi-las à sua maneira (NEIRA, 2018). Nessa perspectiva, este estudo, através dos resultados obtidos nas rodas finais e nos grupos focais das duas escolas investigadas, sugere que os jogos e brincadeiras podem e devem ser vivenciados também pelos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, cabe ressaltar que na escola 1 o planejamento não foi cumprido na íntegra na terceira aula que realizamos a 2.ª atividade que envolveu as brincadeiras com bolas de soprar. Sendo assim, não conseguimos realizar na TA a atividade de estourar balões no peito do companheiro em virtude do atraso ocorrido no início da aula. Nesse sentido, desenvolvemos o planejamento utilizando um dos seus princípios que é a flexibilidade, com o propósito de ajustá-lo às situações e aos fatos que não foram previstos (MOREIRA, 2009). No entanto, na escola 2 todas as atividades propostas no planejamento foram vivenciadas nas aulas.

Com relação a essa questão, foi possível perceber ao questionarmos os alunos no grupo focal da escola 1, se os jogos e brincadeiras tinham contribuído para aumentar a participação deles nas aulas. Uma das estudantes da T1 citou: “*Sim,*

porque a gente teve participação no planejamento coletivo no início do ano” (ESTUDANTE 12). Notamos no depoimento que a aluna se sentiu mais comprometida em aderir a atividade, uma vez que teve oportunidade de participar da escolha dos conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas. Conforme Aniszewski (2018), adotar o planejamento coletivo como uma prática nas aulas de Educação Física é uma das possibilidades para aumentar nos educandos “o sentimento de satisfação da autonomia, influenciando positivamente nos níveis de participação” (ANISZEWSKI, 2018, p. 82).

Por outro lado, o planejamento coletivo não foi possível ser realizado na escola 2 em virtude das férias prêmio da professora pesquisadora. Ademais, analisamos que outro fator importante considerado na elaboração do planejamento para a intervenção foram os motivos dos estudantes de acordo com sua fase de desenvolvimento. Nessa direção, optamos pelo trabalho em equipes a fim de atender a atividade principal dos adolescentes que são as interações com seus pares, dentre outros que podem contribuir para aumentar o engajamento dos estudantes nas aulas e no processo de aprendizagem (LIBÂNEO; FREITAS, 2014).

Quanto à participação dos alunos na primeira aula que foi expositiva, verificamos que, embora os alunos da TA, TB e TC da escola 1 estivessem inconformados e insatisfeitos de terem ficado dentro da sala de aula para as discussões a respeito da referida temática, no decorrer da aula, boa parte deles começou a participar dos debates. Todavia, foi possível perceber que durante a aula alguns estudantes reclamavam o tempo todo que queriam sair para jogar futebol. Observamos que uma estudante da TB disse: *“Tipo assim, professora, a gente fica esperando a hora da aula de educação física pra sair de sala de aula”*.

Diante dessa fala, podemos pensar que o fato da aluna ficar na espera das aulas de Educação Física para ter a oportunidade de sair da sala de aula pode ser em função de algum desconforto que ela tenha pelo modelo tradicional de escola em que os estudantes permanecem sentados nos bancos escolares na maior parte do tempo devido à dinâmica no processo de ensino e aprendizagem tipicamente escolar para as outras disciplinas. Ao contrário das aulas de Educação Física que, geralmente, é realizada em ambientes diversificados, fora de sala de aula, proporcionando aos estudantes uma conduta mais descontraída. Na nossa análise isso pode explicar a expectativa que alguns estudantes têm a respeito das aulas da disciplina (PEREIRA, 2006). De acordo com Kawashima (2010, p. 29),

as aulas de Educação Física chamadas de teóricas sofriam (e ainda sofrem) muitos preconceitos por parte dos alunos, professores de outras áreas e gestores da escola que estão acostumados a ver a disciplina como essencialmente prática. Pressuponho que as aulas essencialmente teóricas devam acontecer em local apropriado, em sala de aula específica e com os recursos pedagógicos necessários. Digo essencialmente teóricas porque em todas as aulas essa dimensão está presente, seja para a explicação de um jogo que acontecerá durante a aula ou o conceito sobre a capacidade física realizada.

Nesse sentido, Darido (2015) ressalta que os professores de Educação Física, devido à trajetória histórica e à tradição da área, sempre tiveram a preocupação de privilegiar para o desenvolvimento do seu trabalho os conteúdos em uma dimensão procedimental. Segundo a autora, a introdução dos conteúdos numa dimensão conceitual e atitudinal é muito contemporânea na área, além do conservadorismo no espaço escolar de que a Educação Física é considerada como “muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar, e não ao compreender os seus sentidos e significados” (DARIDO, 2015, p. 67).

Por outro lado, notamos na escola 2 que os estudantes das turmas TD e TE se envolveram nos debates de um modo mais tranquilo e interessados sobre o tema que iríamos começar a desenvolver durante um bimestre nas aulas de Educação Física. Na nossa análise, uma das hipóteses para esse comportamento pode ser devido a uma chuva forte que ocorreu 50 minutos antes do início das aulas, impossibilitando o uso da quadra. Embora ela seja coberta, é aberta dos lados e não apresenta um bom escoamento. Por isso, na maioria das vezes que chove muito fica impossibilitado seu uso, pois se torna perigosa.

Verificamos que a participação dos estudantes das turmas TD e TE nos debates foi efetiva e produtiva, ainda que algumas alunas da TE estivessem mexendo no celular no início da aula. Notamos que alguns estudantes das duas turmas investigadas (TD e TE) conseguiram distinguir a diferença entre os jogos e os esportes e também se interessaram pelas questões esportivas. Analisamos que uma das possibilidades para esse comportamento diz respeito à associação que eles fazem das aulas de Educação Física aos esportes, principalmente, os mais difundidos pela mídia, tais como: o voleibol e o futebol, conforme Oliveira (2018), bem como ao intenso investimento que a escola 2 faz em relação ao esporte, principalmente o voleibol.

O outro pressuposto vincula-se ao fato de que a instituição escolar por estar inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral oferece aos alunos

vários projetos, tais como: dança, jornal, rádio escola, capoeira, música, teatro, inclusive o projeto de esporte, além da oferta de atividades alternativas como caminhada ecológica, corridas e passeios ciclísticos. Os estudantes também participam de atividades extracurriculares, tais como: Jogos Intercolegiais, Festival Esportivo das Escolas Rurais (Festeru), Ranking de Corridas de Rua, todos organizados pela Secretaria de Esporte e Lazer (SEL), além do Festival Municipal de Dança-Educação (FEMDE), organizado pela SEL e Secretaria de Educação (SE) da cidade de Juiz de Fora. Ainda são organizados pela escola 2 gincanas e torneios esportivos. Assim como na escola 1 alguns estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental também participam de projetos como judô, capoeira e dança oferecidos pela instituição escolar no contraturno, além da participação no FEMDE.

Dessa forma, avaliamos que a abertura positiva dos estudantes da escola 2 para as reflexões, debates e questionamentos nas aulas expositivas pode estar vinculada a diversas possibilidades de vivências oferecidas pela escola aos alunos. Na nossa análise, esse fato pode contribuir para que os estudantes possam se habituar a buscar mais entendimento a respeito das atividades que estão realizando, e assim, obter mais interesse em participar. Entretanto, pressupomos que a oferta de atividades extracurriculares oferecidas em ambas escolas investigadas poderia e deveria ser incorporada à Educação Física a fim de oportunizar aos estudantes a vivência e a aprendizagem de conteúdos diversificados da disciplina e, assim, contribuir com o desenvolvimento motor, a qualidade de vida, a saúde, entre outros aspectos (TENÓRIO; TASSITANO; LIMA, 2012).

No que diz respeito à participação dos alunos nas aulas da intervenção, observamos que na escola 1 nas primeiras vivências da proposta pedagógica, alguns meninos da TA, TB e TC ainda insistiam em jogar futebol durante a aula, no entanto, apenas um menino da TD e dois da TE da escola 2 se referiram a essa questão. Nessa direção, um dos alunos da escola 1, ao realizarmos a avaliação do jogo pique-bandeira, verbalizou: *“Certamente professora a gente gostou, mas a gente gosta de jogar futebol também”*. Nesse dado foi possível observar que embora o aluno tenha apreciado o jogo pique-bandeira, a fala dele demonstra que a prática de jogar futebol se encontra ainda muito presente e marcante na percepção dos alunos em relação às aulas de Educação Física, sugerindo que possuem o mesmo significado.

Com relação a essa concepção de Educação Física, pressupomos que ela pode ser legítima, pois de fato é o que os alunos, na maioria das vezes, vivenciam

nas aulas. Desse modo, na nossa hipótese, uma das possibilidades para essa representação da disciplina pode estar sendo criada pelos próprios docentes da área quando uma parcela significativa de professores apresenta no contexto escolar práticas tradicionais centradas na aprendizagem dos conteúdos esportivos, bem como o abandono do trabalho docente através da “aula livre” ou “rola bola”. Todavia, esse problema é complexo e o alicerce do nosso campo profissional, também não aceita soluções simples e envolve vários aspectos, tais como: as condições objetivas de trabalho oferecidas pelo sistema escolar aos docentes da área (baixo salário, quantidade de estudantes por turma, espaço físico inadequado, quadras descobertas, escassez de material didático, dentre outros), além da falta de reconhecimento do trabalho docente da disciplina na cultura escolar (BRACHT *et al.*, 2007; GONZÁLEZ, 2015).

Além do mais, observa-se que é comum no espaço escolar, na comunidade, além dos próprios docentes da área e os alunos contemplarem a Educação Física como uma disciplina meramente prática, sendo direcionada com frequência para os interesses momentâneos dos estudantes, por exemplo, jogar futebol devido a uma tradição estabelecida (MILLEN NETO *et al.*, 2010). Sendo assim, romper com essa tradição é um desafio que se impõe aos professores da área.

Isso não significa negar o trabalho com os esportes, principalmente o futebol nas aulas de Educação Física, mas desenvolvê-lo de uma forma menos mecanizada e fragmentada, com metodologias lúdicas, criativas e inovadoras, a fim de que a competição seja minimizada nas aulas para que todos possam participar, sem a exclusão dos menos habilidosos. Além do mais, as aulas de Educação Física são um dos poucos momentos que a escola dispõe para as discussões e os debates referentes às questões vinculadas aos esportes, tais como: a violência nos campos de futebol, e entre as torcidas; o uso de anabolizantes; as questões de gênero, o racismo, a influência da mídia a respeito dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, o uso do esporte para fins ideológicos e políticos, entre outras (SILVA; SAMPAIO, 2011).

Nesse sentido, percebemos que boa parte dos professores da área não se sente preparado para esse desafio. Um dos possíveis fatores que contribuem para esse processo diz respeito às transformações ocorridas na área através do movimento renovador, na década de 1980, em que “as mudanças foram tantas e tão intensas que ficou muito difícil, para grande parte dos docentes, compreendê-las e implementá-las”

(GONZÁLEZ, 2015, p. 10). O outro se refere à falta de acesso a uma formação continuada com o intuito de superar uma pedagogia tradicional para o ensino do esporte muito presente ainda na atuação dos professores no enfrentamento da resistência dos alunos em vivenciar atividades que não sejam, por exemplo, o futebol, voleibol e a queimada. Embora seja possível verificar trabalhos inovadores na área nessa perspectiva (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Diante desse contexto, é importante destacar que em relação à resistência dos alunos em vivenciar conteúdos diversificados nas aulas apontadas na literatura, é algo que deve ser revisto e refletido pelos professores da área, pois pode ser que seja mais fácil para os docentes recorrerem a esse instrumento para justificar a falta de diversificação de conteúdos nas aulas. Assim, a pesquisa deixa explícito que em ambas escolas investigadas, constatamos tanto nas rodas finais como nos grupos focais que a maioria dos estudantes a todo momento colocou que é cansativo trabalhar os mesmos conteúdos nas aulas. Isso põe em evidência a necessidade de se apresentar aos alunos outras atividades corporais existentes, mesmo que uma parte significativa de alunos tenha preferência pelos conteúdos esportivos, e estes sejam divulgados de forma ampla pela mídia (DARIDO, 2004).

Somando-se a isso, a literatura destaca que a repetição dos conteúdos nas aulas de Educação Física pode acarretar prejuízos aos alunos. Por um lado, se restringe à possibilidade que os estudantes tomem conhecimento e vivenciem uma gama de temas que compõem a cultura corporal de movimento como a dança, a capoeira, os jogos e brincadeiras, as práticas de aventura, entre outros. Por outro lado, é apontada como um dos motivos para a desmotivação de uma parcela significativa de alunos das aulas que possuem outros interesses em relação à disciplina (CHICATI, 2000), podendo levar a evasão e também influenciar na aderência às atividades físicas na idade adulta (DARIDO, 2004).

Nesse seguimento, os relatos das alunas da escola 1, assim como da escola 2, no decorrer da entrevista focalizada durante a discussão do que mais desmotiva nas aulas de Educação Física, revelam: Na T1, *“não gostavam de ficar só nos mesmos jogos. Antes era só futebol e voleibol”* (ESTUDANTE 1, 10, 13, 14); na T2, *“jogar toda aula a mesma coisa e o mesmo jogo é ruim”* (ALUNA 4 e 5), *“cansa fazer a mesma coisa”* (ALUNA 6); na T3, *“quando a aula é muito repetitiva fica chato”; “quando tem só futebol e voleibol fica entediante”* (EDUCANDA 4). Foi possível constatar frente a esses depoimentos que as adolescentes que participaram da pesquisa avaliaram que

a repetição de conteúdos nas aulas de Educação Física, principalmente o voleibol e o futebol, tornam as aulas chatas, cansativas e entediadas. Esse resultado demonstra a importância e a necessidade de implementar nas aulas múltiplos conteúdos para que elas se tornem mais agradáveis e interessantes. Já os meninos das duas escolas investigadas não se manifestaram diante dessa questão.

No início da realização da intervenção, observamos que algumas alunas da TB da escola 1 demonstraram um certo acanhamento, principalmente nas atividades com bolas de soprar, porém no decorrer da atividade elas passaram a ficar mais descontraídas. Esse fato pode ser constatado na fala de uma delas no grupo focal da T2: *“No início tive receio, mas depois passei a gostar. Dá vergonha. Depois, tive prazer, alegria e satisfação”*. Na escola 2, um aluno que não se envolveu em uma das brincadeiras, relatou: *“Senti vergonha de ter que sentar e estourar a bola na cadeira”*.

De acordo com La Taille (2004, p. 74), a vergonha pode ser considerada um “sentimento da maior importância tanto para se entender o ser humano de forma geral, quanto para compreender seu juízo e comportamento morais”. Segundo Carvalho (2009), trata-se de uma emoção de autoavaliação que provoca desconforto e insegurança pelo medo de ser ridículo, sendo estabelecido através de observações, julgamentos e comparações realizadas através dos nossos pares/colegas ou por nós mesmos, por isso, pode prejudicar os vínculos sociais e o equilíbrio interior dos sujeitos. Ainda de acordo com a autora, a emoção de vergonha pode levar a alguns estudantes a se afastarem das aulas de Educação Física, assim, é importante que o professor tenha um entendimento apropriado para amenizar esses sentimentos e manipular as variáveis psicológicas, tais como: a autoconfiança, a atenção e a motivação.

Com relação à percepção dos adolescentes deste estudo sobre a participação nos jogos e brincadeiras vivenciados na intervenção, verificamos que tanto na escola 1 como na escola 2, a maior parte dos alunos avaliou que os conteúdos contribuíram para aumentar a participação nas aulas. Analisamos através dos dados obtidos que se assemelham nas escolas 1 e 2, tanto nas rodas finais quanto nos grupos focais da T1, T2 e T3, que os motivos mencionados pelos alunos para o aumento do envolvimento na intervenção podem ser interpretados da seguinte forma: os jogos e brincadeiras foram atividades diferentes, legais, interessantes, maneiras divertidas que animaram os estudantes; motivaram e despertaram o interesse dos alunos em participarem das aulas. Além disso, foi mais fácil participar das brincadeiras do que

praticar os esportes, pois as regras foram fáceis e flexíveis, possibilitando aos alunos saírem um pouco da rotina de jogarem futebol e voleibol nas aulas de Educação Física, bem como contribuíram para a realização de exercícios físicos e distraíram a mente dos adolescentes.

Além do mais, notamos que uma das estudantes da TA, na roda final, relatou: *“Percebi depois dessas atividades legais que até alunos que não gostavam de participar da educação física começaram a participar e se divertiram muito”* (Menina). Também no grupo focal na T3 uma aluna expressou: *“Foi legal porque todo mundo brincou e é difícil todos participarem das aulas”* (EDUCANDA 4). Segundo Darido (2004), o conhecimento do novo é, para muitos estudantes, um princípio que atrai e desperta o interesse. Portanto, cabe aos docentes da área “um permanente desafio de diversificar os conteúdos trabalhados, proporcionar aulas que despertem o interesse dos alunos, desprovido de material pedagógico, de infraestrutura e, muitas vezes, do reconhecimento e do apoio da escola (PAIXÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 103). Isso poderá contribuir para amenizar o fenômeno do afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física, o que ainda representa um problema pedagógico a ser superado na área.

Verificamos na escola 1 que alguns jogos e brincadeiras obtiveram 100 por cento de envolvimento dos estudantes: Na TB, o jogo de queimada, o handsabonete e a queimada meteoro. Já na TC, o jogo pique-bandeira, a queimada e a brincadeira estourar a bexiga com os pés. Por outro lado, na escola 2, percebemos que foram os seguintes: Na TD, os jogos pique-bandeira, queimada, queimada meteoro, a brincadeira cabo de guerra. Na nossa análise na escola 1, as turmas TB e TC foram as que mais se envolveram nas tarefas desenvolvidas na intervenção, porém as alunas da TA se interessaram em pesquisar outros jogos e brincadeiras para serem vivenciados nas aulas após a intervenção. Já na escola 2, foi a TD.

A respeito dos jogos que os alunos mais gostaram de participar, foi possível verificar através do grupo focal da escola 1 que na T1 boa parte dos participantes apontou o jogo queimada meteoro, a brincadeira estourar a bexiga com os pés e a corrida das bexigas. Na T2, notamos que a maioria dos jogos e brincadeiras foi citado pelos estudantes. Por outro lado, na escola 2, os alunos da T3 relataram que os jogos e brincadeiras que mais agradaram foram: pique-bandeira e arranca-rabo, seguida de estourar a bexiga com os pés, corrida de saco, queimada meteoro, encher os potes e handsabonete. Outra atividade que apareceu em evidência foi o cabo de guerra

relatada na fala do EDUCANDO 3: *“Cabo de guerra todo mundo gostou, repetimos três vezes a brincadeira”*. De acordo com Huizinga (1980, p. 6), o divertimento “define à própria essência do jogo”, bem como vincula-se a noções de alegria, agrado, prazer, dentre outros.

Na nossa hipótese, o jogo pique-bandeira, a queimada, as brincadeiras de pular corda, cabo de guerra e as atividades com bolas de soprar já eram brincadeiras conhecidas pela maioria dos estudantes tanto da escola 1 como da escola 2, através de suas vivências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também a partir de suas experiências locais, isto é, fora do ambiente escolar. Sendo assim, o que foi discutido e abordado com os alunos têm relevância para a construção de suas práticas corporais. Além do mais, essas atividades não estavam sendo experienciadas por eles com frequência nas aulas e foram realizadas com metodologias lúdicas, tornando-se divertidas, legais e interessantes para os alunos.

Já o jogo handsabonete e a brincadeira encher os potes foram novidades para os estudantes da escola 1 como da escola 2. Além do mais, as referidas atividades utilizaram água na sua execução e o dia estava quente, o que na nossa hipótese pode ter sido um atrativo a mais, favorecendo a aderência dos alunos às atividades.

Entretanto, no decorrer do jogo handsabonete, notamos que algumas questões que podem estar relacionadas com a relação hierárquica de gênero nas aulas de Educação Física ainda permaneceram, mesmo com um conteúdo diversificado nas aulas, contudo, isso não foi suficiente para diminuir o interesse dos alunos em se engajarem no formato apresentado pelo trabalho em si. Percebemos essa situação através dos dados obtidos nas rodas finais, na escola 1 tal como na escola 2, como se pode observar nos relatos: Na TB, *“o handsabonete foi muito legal, só não gostei das atitudes dos meninos”* (Menina). *“Eu gostei, mas os meninos só jogaram entre eles. As meninas não tiveram muito prazer de jogar por causa disso”* (Menina). Na TE, *“não gostei de participar do handsabonete, porque alguns colegas reclamam de tudo que a gente faz”* (Menina).

Frente aos depoimentos, notamos que o formato de aulas mistas adotado no desenvolvimento da intervenção trouxe uma certa insatisfação para algumas alunas tanto da TB da escola 1 como da TE da escola 2. Diante disso, verificamos que o trabalho com turmas mistas não é uma tarefa muito fácil, porém fundamental nas aulas. Devemos utilizá-las para favorecer o diálogo, o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferenças entre os sexos, “sem abrir mão da igualdade de direitos e

oportunidades de acesso às mesmas experiências nas aulas” (SOUZA JÚNIOR, 2018, p. 10). Portanto, é fundamental que o professor fique atento a situações conflituosas, discriminatórias e excludentes no decorrer das aulas, mediando sempre que houver necessidade para evitá-las ou minimizá-las a fim de transformar as relações de gênero nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, contribuindo para este estudo, Brandolin, Koslinski e Soares (2015) verificaram em uma pesquisa com alunos do Ensino Médio na cidade de Petrópolis, RJ, que os jovens do sexo masculino apresentaram 90,9% de satisfação com aulas de Educação Física, entretanto, 69,9% do sexo feminino demonstrou ter satisfação com a disciplina. Segundo os autores, esse resultado constata que nas aulas de Educação Física escolar ainda há o predomínio da “socialização e sociabilidade masculina [...]” (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015, p. 605), apesar das interferências na busca de desconstruir o preconceito de gênero em todos os âmbitos sociais.

Quanto aos jogos e brincadeiras que menos agradaram aos estudantes, foi possível notar que nos depoimentos da escola 1, os participantes dos grupos focais da T1 e T2 citaram: *“Estourar a bexiga com os pés e a corrida de saco”*. Nosso pressuposto em relação à brincadeira de estourar a bexiga com os pés é de que a tarefa exigiu dos estudantes movimentos de esquiva para proteger e estourar os balões, de coordenação motora e agilidade. Já a corrida de saco requereu dos alunos mais habilidade e equilíbrio, além das quedas que são inevitáveis. Consideramos que esses fatores podem ter contribuído para a não apreciação das brincadeiras por alguns estudantes.

Em contrapartida, verificamos na escola 2, por meio do grupo focal da T3, que os estudantes elegeram o jogo handsabonete, a corrida das bexigas e a corrida de saco. Sendo assim, apenas a corrida de saco não agradou alguns alunos tanto da escola 1 como da escola 2. Com relação à corrida das bexigas e a corrida de saco, o EDUCANDO 2 da T3 nos relatou que não gostou da corrida de saco, porque tinha uma experiência negativa ligada à atividade e quanto à brincadeira da corrida das bexigas, ao colocar o balão na cadeira e sentar para estourá-lo, sentiu uma sensação desagradável. Diante disso, cabe ao professor atuar como mediador e buscar através do diálogo desconstruir preconceitos e trabalhar a fim de que todos os estudantes vivenciem experiências positivas de sucesso nas atividades propostas nas aulas (DARIDO, 2004).

Observamos que o não cumprimento das regras no decorrer de algumas atividades, a falta de cooperação de alguns alunos antes do início das tarefas, bem como a dificuldade de diálogo com alguns colegas foram aspectos que desagradaram alguns estudantes. É possível sugerir que as atitudes negativas dos colegas podem interferir no alcance da satisfação nas aulas de Educação Física, citadas no grupo focal T2 da escola 1 como nas rodas finais da TE da escola 2.

Em relação ao cumprimento das regras nos jogos e brincadeiras, no nosso entendimento, é fundamental que o professor busque conscientizar os alunos que elas se encontram na maior parte das atividades que realizamos em nosso cotidiano. Assim, nos jogos dentro ou fora do ambiente escolar e também no “jogo da vida” é fundamental ter conhecimento sobre as regras para não jogar fora as oportunidades de fazer com os colegas sempre o melhor possível para que o jogo se torne cada mais empolgante e divertido (RANGEL; DARIDO, 2015). Somando-se a isso, Impolcetto (2005) destaca que o trabalho com os jogos nas aulas de Educação Física é um instrumento que contribui para o desenvolvimento nos alunos de atitudes éticas indispensável na formação da cidadania, a exemplo do jogo pique-bandeira que foi apontado no resultado de seu estudo como um dos jogos capazes de auxiliar na formação desse princípio. Ainda para a autora, o diálogo nas aulas “é um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades e conteúdos, bem como para a participação plena dos alunos nas atividades e convivência nas aulas” (IMPOLCETTO, 2005, p. 164).

Verificamos quanto a não participação de alguns estudantes nas aulas da intervenção, que vários motivos foram apresentados por eles, nas rodas finais, na escola 1, conforme alguns relatos da TA: *“Não participei, porque não gosto de correr”* (Menina). *“Não participei porque não gostei muito dessas atividades. Gostei mais do pique-bandeira”* (Menina). *“Não brinquei de pique-pega com fita (arranca-rabo) porque não tive interesse, mas gostei de jogar queimada”* (Menino). *“Eu não gosto de atividades com bolas de soprar, porque acho um pouco chato”* (Menina). *“Não joguei porque não estou passando bem”* (Menino).

Notamos que esses dados demonstram os vários interesses que os alunos têm em relação às aulas de Educação Física. Nesse sentido, uma das possibilidades para amenizar o fenômeno do afastamento seria oportunizá-los a escolha entre algumas atividades que fossem de seu agrado nas aulas, além de abrir espaço para o diálogo e para a discussão a respeito da importância e do benefício dessas atividades. Esse

procedimento poderá contribuir para diminuir o índice de desmotivação nas aulas. Desse modo, o estudante possuiria mais informação e conhecimento sobre a tarefa e, em razão disso, teria mais interesse, satisfação em se engajar nas aulas (MARTINELLI *et al.*, 2006). Na TA, observamos que uma estudante verbalizou: *“Eu não participei porque não gosto de correr e nem de queimada. Tenho medo de levar bolada forte dos meninos. Parece que jogam forte de propósito. Prefiro jogar voleibol”*. Nesse dado, notamos a preferência da aluna por atividades nas aulas de Educação Física que apresentam menor contato físico, a exemplo do voleibol, em virtude de atitudes negativas e agressivas dos colegas. De acordo com Paiano (2006, p. 53), “o problema da violência associada ao esporte, sem dúvida é algo que deve ser combatido nas aulas de Educação Física, pois o esporte deve ser um espaço para a integração e não para os conflitos”.

Outra estudante da TB que não se envolveu na corrida de saco, relatou: *“Não participei porque tive medo de cair”*. Na TC, uma das alunas também expressou: *“Não fiz a corrida de saco, porque já tinha caído nessa brincadeira quando criança e bati o joelho no chão. Doeu muito e na época senti vergonha”*. Os depoimentos das alunas evidenciam que as experiências pessoais negativas experienciadas nas aulas de Educação Física, geralmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas das vezes, influenciam de forma significativa na participação, e levam ao desinteresse e até mesmo a evasão dos alunos nas aulas. Sendo assim, os estudantes adolescentes, na maioria das vezes, têm um ponto de vista concebido a respeito da Educação Física a partir de suas vivências pessoais pregressas (MILLEN NETO *et al.*, 2010). No entanto, quando essas experiências são positivas e marcadas por prazer e sucesso são um dos fatores fundamentais para a aderência inicial à atividade física (DARIDO, 2004). Portanto, buscar modificar essas opiniões torna-se um grande desafio aos docentes da área.

Na TC foi possível observar um outro estudante que não se engajou em nenhuma das atividades desenvolvidas na sexta aula da intervenção, e destacou: *“Não fiz a aula, porque não gosto de brincadeiras. Achei legal. Ajudou a turma a participar mais das aulas”*. Diante da verbalização do aluno, verificamos que embora ele tenha afirmado que não gosta de participar de brincadeiras, percebeu que as mesmas foram legais e auxiliaram no aumento da participação dos estudantes nas aulas. Notamos que uma outra estudante da TC verbalizou na roda final: *“Eu não gostava muito de participar da aula, porque não tenho habilidade para jogar voleibol”*.

Esse dado coaduna com o estudo de Darido (2004), o qual destaca que os estudantes menos habilidosos para as práticas esportivas ao sentirem desconfortável com seu próprio desempenho e para evitar constrangimentos preferem manter distanciamento das aulas a fim de se protegerem. Diante disso, cabe ao professor coibir nas aulas de Educação Física os episódios de insucesso e exclusão dos menos habilidosos na busca de amenizar o afastamento nas aulas.

Na escola 2, observamos a partir dos depoimentos, as razões dadas pelos estudantes para a não participação nas aulas. Na TE, *“Não fiz porque tive preguiça de correr”* (Menina). *“Só não fiz a atividade de sentar no balão (corrida das bexigas). Me senti desanimado”* (Menino). De acordo com Betti (1992, p. 20), *“o prazer depende de condições internas e externas do indivíduo”*. Sendo assim, as razões apontadas pelos estudantes como a preguiça e o desânimo em participar das atividades propostas podem ser interpretados como motivos internos dos estudantes, uma vez que são características de sua personalidade (PAIANO, 2006), entretanto, esses motivos merecem atenção, porque são indicados na literatura como um dos fatores que levam ao afastamento dos alunos nas aulas conforme Tenório e Silva (2013).

Quanto ao desenvolvimento dos jogos e brincadeiras pelos alunos, propostos nas aulas da intervenção, verificamos através das rodas finais que a maioria dos alunos da escola 1 tal como da escola 2, relatou que não sentiu dificuldades em realizar as atividades. A hipótese possível para esse fato pode estar vinculada à utilização das habilidades motoras básicas para a execução da maior parte dos jogos e brincadeiras. Porém, duas alunas da T2 citaram no grupo focal que sentiram dificuldades na realização dos jogos queimada meteoro e no jogo handsabonete. Pressupomos que no jogo queimada meteoro a utilização de mais bolas durante a sua realização foi uma atividade desafiante para os alunos, exigindo mais atenção, concentração e agilidade, provocando certa dificuldade para uma das alunas supracitadas. No caso do jogo handsabonete, o sabonete usado no lugar da bola que precisava ser arremessado no balde com água para a pontuação das equipes escorregava das mãos e também trouxe um pouco de dificuldade para uma das meninas.

Assim como na escola 2, no grupo focal da T3 observamos também alguns depoimentos dos participantes a respeito de dificuldades encontradas para a execução de algumas atividades propostas na intervenção: *“Eu senti dificuldade de correr”* (EDUCANDA 1). *“Correr. Senti preguiça”* (EDUCANDA 4). *“Um pouco cansado*

após as aulas, porque já tinha feito oficina de capoeira antes da Educação Física” (EDUCANDO 3). Cabe ressaltar que as aulas de Educação Física na escola 2 são realizadas no mesmo dia do projeto de capoeira e de dança. Dessa forma, algumas aulas de Educação Física acontecem após esses projetos que na opinião de alguns alunos gera um pouco de cansaço, preguiça após as aulas. Além disso, percebemos que os estudantes que não participaram das atividades propostas nas aulas da escola 1 tal como na escola 2, também não se interessaram em participar do grupo focal, exceto um estudante da TA e duas alunas da TD. Com relação às alterações nas regras dos jogos e brincadeiras, foi possível verificar que os estudantes da escola 1 tal como os da escola 2 não se manifestaram a esse respeito.

Com relação à infraestrutura do espaço destinado as aulas de Educação Física na escola 1, observamos falhas nas estruturas físicas como quadra e pátio descobertos, com qualidade precária no que diz respeito aos equipamentos, à marcação e à proteção, além da escassez de material pedagógico. De acordo com a literatura levantada, esses fatores podem influenciar na motivação dos estudantes em participar das aulas. Porém, verificamos que apenas um aluno da TC utilizou-se desse argumento para a não participação em uma das atividades: *“Ah, professora, tá muito calor, eu entro no jogo queimada”*, evidenciando que no nosso estudo as falhas nas condições de infraestrutura e materiais pedagógicos não interferiram de modo significativo na motivação dos alunos para participar da intervenção pedagógica baseada nos jogos e brincadeiras. Esse resultado difere dos encontrados nos estudos de Cardoso e Nunez (2014), Paixão e Oliveira (2017). No entanto, a escola 2 por apresentar melhores condições de trabalho em relação às estruturas físicas e materiais pedagógicos, nenhum aluno usou dessa justificativa pelo não envolvimento nas aulas.

No que diz respeito à participação dos estudantes no grupo focal, verificamos que na opinião tanto dos alunos da T1 como da T2 foi positivo e legal. Percebemos que alguns estudantes da T2 sugeriram que esse momento deveria acontecer também em outras disciplinas escolares para que eles pudessem dar suas opiniões sobre o que gostaram ou não nas aulas, além de outras sugestões de atividades. Nessa direção, uma aluna da T2 relatou: *“[...] pelo menos, é o primeiro professor que está ouvindo nossa opinião (sobre) o que é bom ou não nas aulas”* (ALUNA 4). Sendo assim, ouvir as opiniões dos estudantes a respeito do que eles gostam, do que não gostam e suas sugestões, significa dar voz aos estudantes. Esse procedimento

poderá estabelecer relações mútuas de confiança e dar autonomia aos alunos para que possam participar das tomadas de decisões a respeito do ensino e aprendizagem, fortalecendo as interações professor-aluno, o que poderá favorecer um aumento na participação nas aulas. De acordo com Vago (2009), o estudante é o outro da relação pedagógica que precisa ser pensado como “ser de cultura”, sendo necessário dialogar com essas culturas (infantil, juvenil, adulta) realizando uma apreciação sobre elas a fim de “tomá-las” como diretrizes relevantes para a prática pedagógica.

No tocante à percepção dos alunos quanto ao componente curricular Educação Física, foi possível perceber que na escola 1, por meio do grupo focal, a maioria dos participantes da T1 e T2 relatou que gosta das aulas de Educação Física, embora uma parcela significativa de alunos se afastou das aulas. Assim como na escola 2, que a maior parte dos estudantes expressou que gosta das aulas de Educação Física, considerando-a melhor do que as outras disciplinas no contexto escolar, além de contribuir para distrair a mente. Entretanto, os alunos verbalizaram que gostam de vivenciar atividades diferenciadas nas aulas, pois as mesmas contribuem para tornar a permanência no horário integral na escola, agradável e legal. De acordo com Betti (1992), essa percepção positiva associada às aulas de Educação Física estabelece relações com o “estado de fluxo”. Isso significa, conforme a autora, que ao entrar no “estado de fluxo” os estudantes vivenciam uma experiência máxima, com imensa satisfação (BETTI, 1992).

Quanto à percepção dos alunos sobre a motivação nas aulas da intervenção, verificamos que os estudantes da escola 1 se mostraram motivados de uma forma mais intensa do que os estudantes da escola 2. Uma das possibilidades para este comportamento pode estar associada à falta de espaço para a vivência do lazer no bairro onde a escola está localizada. Observamos também que os poucos locais que poderiam ser destinados para esse fim se tornam inseguros frequentá-los devido à crescente violência. Além do mais, a maioria das iniciativas voltadas para essa questão na comunidade não obtém êxito. Algumas delas tiveram que ser implementadas na escola, como, por exemplo, o judô e a capoeira. No nosso entendimento, é necessário mais políticas públicas efetivas para o investimento e a manutenção do lazer, principalmente nos bairros periféricos do referido município, com o intuito de suprir a carência em relação a essa questão e, assim, buscar contribuir para amenizar a violência, principalmente entre os adolescentes, que vem crescendo nessas comunidades.

A outra hipótese está relacionada à oportunidade de vivenciar um conteúdo que não tem espaço nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, notamos no grupo focal da T1 e T2, na opinião da maioria dos estudantes, que os jogos e brincadeiras contribuíram para motivá-los a se engajarem nas aulas, porque foram atividades diferentes que aumentaram o ânimo dos alunos. Esse fato pode ser percebido nas falas da T1: “[...] ficava ansiosa para a próxima aula” (ESTUDANTE 1), e na T2: “diversificou um pouco. Senti mais ânimo e muito motivada (ALUNA 6). “Meu ânimo aumentou, está melhor” (ALUNA 4). “Ah, professora, eu já sou animada! (com entonação de entusiasmo). Quando tem brincadeiras novas fica melhor” (ALUNA 5). Percebemos na fala da estudante 4 da T1 que a ansiedade demonstrada para as próximas aulas pode ser interpretada como o desejo e a expectativa para vivenciar os jogos e brincadeiras nas aulas seguintes. Nas verbalizações das alunas da T2, foi possível verificar que esses conteúdos foram diferenciados nas aulas e estimularam a motivação, bem como melhorou o ânimo dos estudantes e, conseqüentemente, aumentou a participação na aula.

Por outro lado, na escola 2, em relação a essa questão, observamos que a motivação foi menos intensa do que a motivação dos alunos da escola 1 como se pode ver nos relatos da T3: “Sim, achei interessante, teve coisas diferentes!” (EDUCANDA 4) (entonação de entusiasmo); “sim, foi bom. Fiquei motivada” (EDUCANDA 1). Na nossa hipótese, um dos motivos possíveis para esse comportamento pode estar ligado aos interesses diferenciados entre os alunos. A outra possibilidade associa-se ao fato de a escola estar localizada num distrito na área rural que possui uma praça, um campo de futebol e o próprio espaço da rua onde a comunidade pode utilizá-los para usufruir do tempo livre, embora esse lazer ainda seja restrito e precário para os adolescentes. Porém, bem diferente da realidade da escola 1.

Nesse sentido, verificamos que uma aluna da TD, na roda final, relatou: “A gente brinca de pique-bandeira, queimada, pique-lata com nossos familiares nos finais de semana no campo de futebol na praça do bairro”. Segundo a aluna, o pique-lata era uma variação do pique-esconde. No grupo focal da T3, uma estudante citou: “Muitas crianças brincam na rua, não só crianças, mas adultos também” (EDUCANDA 4). Isso evidencia que apesar dos alunos terem apreciado participar dos conteúdos propostos na intervenção, porque foram atividades diferentes e interessantes nas aulas de Educação Física, os alunos já têm o hábito de vivenciá-los fora do ambiente

escolar. Em contrapartida, usufruir dos jogos e brincadeiras, fora do espaço escolar, numa perspectiva de lazer poderá contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos adolescentes, bem como da própria comunidade conforme Rangel e Darido (2015).

Tresca e De Rose Jr. (2000, p. 9) apontam que a motivação “é um fator psicológico que está relacionado à atividade física, seja no aspecto da aprendizagem ou do desempenho” e que conforme a sua fonte pode ser categorizada em intrínseca e extrínseca (MARZINEK, 2004). Segundo o autor, a motivação extrínseca se dá por meio de fatores externos como professores, pais e influência dos colegas que incentivam os alunos a participarem das aulas de Educação Física. Já a motivação intrínseca é conduzida por motivos internos, ocorre quando o estudante executa a atividade física por vontade própria e esta é realizada porque proporciona satisfação e prazer (MARZINEK, 2004). Todavia, Chicati (2000, p. 100) destaca:

Não se pode esquecer da relação pessoa meio, que será decisiva nas ações humanas, pois sabe-se que cada indivíduo pode motivar-se por si só (intrinsecamente), porém na maioria das vezes são os fatores externos (estímulos) que desencadeiam a motivação.

Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental, pois ele é o responsável pela aprendizagem dos alunos, por isso, é de sua competência planejar, instruir, avaliar os estudantes na busca de uma aprendizagem efetiva e permanente. Para tal, o docente precisa ser um grande “agente motivador” a fim de estimular nos estudantes o desejo e o interesse em participar das atividades propostas (MAGILL, 1984), visto que a motivação por ser um comportamento peculiar dos indivíduos, não se apresenta com a mesma energia em todas as pessoas devido às preferências serem diferentes (CHICATI, 2000). Sendo assim, Pereira (2006, p. 97) destaca que conhecer os “aspectos motivacionais e suas interfaces, no processo ensino-aprendizagem, podem facilitar aos professores o alcance dos objetivos de ensino propostos”.

Nessa perspectiva, Sacchetto *et al.* (2011) apontam que a atividade lúdica tem uma relevância indispensável na educação escolar e na formação do homem, podendo ser manifestada no jogo, no brinquedo ou na brincadeira. Segundo os autores, ela é um procedimento útil na promoção da motivação cujo resultado é uma melhoria na aprendizagem, além de estimular a participação dos estudantes na execução das tarefas propostas nas aulas. Portanto, Fortuna (2000, p. 5) destaca que a brincadeira utilizada nas práticas pedagógicas que visa à construção do sujeito e do

conhecimento “não é alienante, tampouco o prazer que proporciona”. Para isso, conforme a autora, ela precisa ser inserida em um plano de trabalho e que tenha uma intenção, além de ser necessário resguardar suas particularidades lúdicas, isto é, que permaneça relativo ao jogo (FORTUNA, 2000).

Nessa direção, o caráter lúdico dos jogos e brincadeiras que com frequência gera motivação nos participantes conforme Impolcetto (2005), foi uma estratégia fundamental para estimular o interesse dos adolescentes que fizeram parte do nosso estudo e participaram das aulas, tanto na escola 1 como na escola 2. Verificamos que esses conteúdos além de terem estimulado a motivação dos estudantes em se engajarem nas aulas da intervenção também proporcionaram sentimentos positivos, como mostram algumas falas citadas nos grupos focais das turmas T1 e T2 durante a discussão referente a essa questão. Na T1: *“Eu senti alegria”* (ESTUDANTE 8). *“Eu fiquei muito feliz”* (ESTUDANTE 6). *“Eu senti satisfação”* (ESTUDANTE 11). Na T2: *“Estou mais alegre”* (ALUNA 7). *“Tive prazer, alegria e satisfação”* (ALUNA 4). *“Tipo assim, brincar faz a gente ser feliz. Senti satisfação e prazer em brincar”* (ALUNA 5). *“Tipo assim, achei que a turma ficou mais animada”* (ALUNA 4). Por outro lado, no grupo focal da T3, na escola 2, percebemos que os alunos com um comportamento tímido tal como os alunos da T1, apenas responderam *“sim”* a respeito da questão supracitada.

Com relação à interação professor-aluno, analisamos através dos resultados dos dados nos grupos focais na T1 e T2 na escola 1, que com a realização dos jogos e brincadeiras nas aulas, a relação professor-aluno também melhorou. Percebemos, diante dessa questão, que os alunos estavam tímidos ao darem suas opiniões. Na T1, os estudantes citaram: *“Sim, melhorou a relação professor-aluno”*. Na T2, eles relataram: *“Achei que melhorou bastante”* (ALUNO 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8). *“Achei que melhorou”* (ALUNA 5). Assim como na escola 2, no grupo focal da T3 observamos também que eles estavam tímidos como os estudantes da escola 1. Eles também verbalizaram: *“Melhorou a relação professor e aluno”*. Uma hipótese possível para a timidez dos estudantes em relatar a interação professor-aluno pode estar vinculada à falta de hábito em participar de uma entrevista focalizada, bem como estavam diante da professora pesquisadora, neste caso era a docente dos alunos e a moderadora do grupo. A partir da fala dos estudantes das turmas T1, T2 e T3, observamos que a maioria dos estudantes relatou que o conteúdo jogos e brincadeiras desenvolvidos

nas aulas de Educação Física, durante um bimestre, favoreceram a melhoria a relação professor-aluno.

Nesse contexto, percebemos que os vínculos sociais positivos relacionados ao professor e estudantes, nas práticas pedagógicas, constituem um elemento fundamental para aumentar o envolvimento nas atividades físicas. Logo, é necessário que o professor busque abrir espaço para um maior diálogo com os alunos, para que o prazer nas aulas seja alcançado. Sendo assim, “[...] o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem dependem da interação professor-aluno em sua prática pedagógica, [...]”. (RANGEL; DARIDO, 2015, p. 110). É essencial que professor e alunos se conscientizem que estão no centro da produção escolar e, portanto, são sujeitos aprendizes, sendo o professor o mediador da relação pedagógica que precisa “ler, ver e ouvir” o estudante, além de entender e respeitar as fases do desenvolvimento deles para que possa planejar o trabalho docente (VAGO, 2009).

No que diz respeito às relações entre os alunos e seus pares, verificamos que houve uma melhoria significativa no relacionamento entre os alunos, principalmente na TA da escola 1 tal como na TD da escola 2. Notamos que havia vários grupos dentro de ambas as turmas, principalmente das meninas, todavia, na realização das aulas da intervenção esses grupos interagiram entre si, como é possível perceber nas declarações: Na T1, *“a relação entre os alunos melhorou muito. Tinha gente que nem se falava. A turma brincando junto ficou melhor”* (ESTUDANTE 1). Na T2, *“melhorou muito, porque essas brincadeiras antigas (populares) que a gente não brincava fazia tempo juntou os alunos”* (ALUNA 6). *“Os alunos gostaram por causa do trabalho (jogos e brincadeiras) em equipe”* (ESTUDANTE 8). Na T3, *“melhorou bastante. O colega novato se soltou e entrosou com a turma”* (EDUCANDA 4). *“Nossa e como melhorou! (com entonação de entusiasmo). A turma ficou mais unida”* (EDUCANDA 1). *“Melhorou, brincamos juntos”* (EDUCANDO 2).

Observamos com relação a essa questão que os estudantes das três turmas supracitadas deram suas opiniões no grupo focal com menos timidez. Frente às colocações expostas, percebemos que houve uma melhoria na relação entre os estudantes tanto da escola 1 como da escola 2. Foi possível verificar que o trabalho em equipe e a presença dos colegas foram motivos extrínsecos que contribuíram para a participação dos alunos nas aulas da intervenção. Dessa forma, os resultados obtidos sugerem que os jogos e brincadeiras desenvolvidos em equipes favoreceram

a união dos alunos, aumentando a interação entre os colegas, evidenciando que as aulas de Educação Física podem ser consideradas um espaço para que a solidariedade seja exercitada. Nessa direção, Huizinga (1980) ressalta que uma das características do jogo é a de possibilitar a criação de grupos sociais para além da duração de cada partida, conservando sua magia.

Para Impolcetto (2005, p. 61), as tarefas trabalhadas “em grupo, principalmente os jogos, em que é fundamental o trabalho em equipe, podem estimular a partilha e a cooperação, fazendo com que a solidariedade possa ser exercida e valorizada”. Além disso, poderá auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, porque sua execução requer obediência, construções coletivas, discussões e atitudes de liderança, sendo esses comportamentos fundamentais “à formação política e social do indivíduo” (SILVA; SAMPAIO, 2011, p. 109). A capacidade dos estudantes em conviver bem com seus pares aumenta a tendência para uma direção positiva as atividades escolares e aos professores, entretanto, a frustração diante dessas relações sociais podem afetar o “equilíbrio emocional e o bem-estar geral” (ANISZEWSKI, 2018, p. 79) dos estudantes, pelo menos em parte, contribuindo para a perda do interesse em participar das aulas.

Quanto à sugestão de outros jogos e brincadeiras para serem vivenciados nas aulas de Educação Física, percebemos que alguns alunos no grupo focal da T1 e T2 da escola 1 como da T3 da escola 2 citaram alguns jogos populares: “*Pique-esconde, jogo de bets, amarelinha, pular carniça, pula-sela, pique-bandeira, etc.*”. Diante do exposto, notamos que algumas brincadeiras citadas pelos alunos são populares, constatando uma das características do jogo conforme Huizinga (1980), o de ser uma tradição ao ser transmitido de geração a geração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão referente ao afastamento dos alunos das aulas de Educação Física não se esgota neste estudo, ao contrário, abre perspectivas de pesquisas futuras na área a fim de melhor compreender e buscar soluções para o enfrentamento desse problema pedagógico, em virtude da sua complexidade. Sendo assim, baseado nos relatos apresentados pelos alunos da escola 1 e da escola 2 através da análise dos eixos das rodas finais e do *feedback* dos alunos no grupo focal, foi possível avaliar a elaboração e a realização da intervenção fundamentada no conteúdo dos jogos e brincadeiras nas duas escolas investigadas.

De acordo com os dados da pesquisa, verificamos que tanto na escola 1 como na escola 2, o planejamento de ensino elaborado para a realização da intervenção foi adequado à faixa etária, aos interesses e a capacidade dos alunos, sugerindo que esses conteúdos podem ser vivenciados em qualquer faixa etária, inclusive na adolescência, sendo necessário a adequação quanto ao grau de complexidade/exigência dos jogos e brincadeiras ao nível da capacidade e compreensão dos participantes.

Além disso, percebemos que o planejamento coletivo realizado com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola 1, em que os estudantes escolheram os jogos e brincadeiras para serem vivenciados nas aulas, contribuiu para um maior comprometimento dos alunos em participarem das atividades propostas na intervenção. Analisamos que esse comportamento pode estar vinculado à oportunidade dos alunos de terem participado nas decisões dos conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas.

Quanto à participação na intervenção, analisamos conforme os depoimentos dos adolescentes que fizeram parte do estudo, que houve um aumento significativo no envolvimento nas atividades propostas na referida proposta tanto na escola 1 como na escola 2. Percebemos também que as falhas de infraestrutura no espaço destinado as aulas de Educação Física, bem como a escassez de materiais pedagógicos não interferiram de modo significativo na adesão dos alunos da escola 1.

Assim, ao interpretar as respostas dos alunos nas duas escolas pesquisadas quanto a essa questão, verificamos que os jogos e brincadeiras foram atividades diferentes das habitualmente vivenciadas nas aulas; foram interessantes, divertidas, que animaram, motivaram e despertaram o interesse dos alunos. Além disso, foi mais

fácil participar das brincadeiras do que praticar os esportes, pois as regras foram fáceis e flexíveis, possibilitando aos alunos saírem um pouco da rotina de jogarem futebol e voleibol nas aulas de Educação Física, conteúdos com forte presença nas aulas de Educação Física das escolas investigadas.

Nesse contexto, cabe destacar que os objetivos desta pesquisa foram respondidos. Em nossa análise, levantamos a possibilidade de o método de ensino ter influenciado na motivação dos alunos. Na realidade, o que pode ter motivado os alunos foi tanto o conteúdo como a metodologia de ensino vivenciados na intervenção pedagógica.

Foi possível perceber que as relações de hierarquização de gênero ainda continuam a acontecer nas aulas de Educação Física, mesmo com o desenvolvimento de um conteúdo diversificado nas aulas, mas esse fato não foi suficiente para mitigar o interesse dos estudantes tanto da escola 1 como da escola 2 em participarem das atividades da intervenção. No nosso entendimento, isso é uma construção histórica que precisa e deve ser combatida nas aulas de Educação Física, embora leve mais tempo para diminuir esse tipo de relação.

Verificamos que a maioria dos alunos de ambas as escolas pesquisadas não sentiu dificuldades na realização da maior parte das atividades propostas nas aulas da intervenção. Uma das possibilidades para esse fato pode estar vinculada ao conhecimento prévio dos alunos em relação às atividades propostas na intervenção. No que se refere à motivação dos estudantes, observamos que os alunos sentiram prazer, alegria, satisfação em participar dos jogos e brincadeiras, além de aumentar o ânimo de alguns deles. Supomos que a razão para esse comportamento pode estar associada à oportunidade de vivenciar um conteúdo que não tem espaço nas aulas de Educação Física, além da carência de lazer existente na comunidade onde está inserida a escola 1.

Por outro lado, observamos que os alunos da T3 da escola 2, também se motivaram, porém de uma forma menos intensa do que os alunos da escola 1. Uma das possibilidades para essa diferença pode estar vinculada aos interesses diferenciados dos alunos, além da vivência habitualmente dos jogos e brincadeiras fora do ambiente escolar, nas ruas e no campo de futebol na comunidade onde está localizada a referida escola. Esse fato também é positivo para os alunos.

No tocante à relação professor-aluno, analisamos segundo os dados levantados no grupo focal da T1 e T2 da escola 1 e da T3 da escola 2, que com a

realização da intervenção a relação professor-aluno melhorou. Essa percepção dos alunos se refere ao fato da professora pesquisadora ter introduzido um conteúdo diferenciado nas aulas que atendeu aos interesses dos alunos, considerando o motivo principal do adolescente que é conviver com seus pares, realizar tarefa em grupos, a ampliação do diálogo com os alunos, dentre outros.

Além do mais, verificamos que na interação entre os estudantes e seus pares também ocorreu melhorias. Na percepção dos estudantes, o trabalho em equipe na realização das atividades da intervenção favoreceu a união da turma, demonstrando que esses conteúdos além de ter estimulado a participação dos alunos nas aulas também colaborou para a melhoria dos vínculos sociais entre os alunos e seus pares.

No decorrer da pesquisa percebemos que os estudantes pouco se expressaram frente aos questionamentos nas rodas finais e no grupo focal. Na nossa hipótese esse fato pode estar relacionado ao comportamento tímido apresentado pelos alunos, bem como a falta de hábito de vivenciar esta situação e a relação estudante-professora-pesquisadora que pode ter contribuído para a inibição dos alunos. Entretanto, na avaliação do grupo focal, frente aos depoimentos dos alunos, verificamos que essa oportunidade nos fez refletir a respeito da necessidade de “dar voz” aos alunos, para que eles possam colocar suas opiniões, sugestões, e que estas sejam ouvidas, respeitadas e valorizadas.

De forma geral, a partir dos dados da nossa pesquisa houve uma aceitação positiva do conteúdo jogos e brincadeiras por parte dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que fizeram parte do nosso estudo, de ambas escolas investigadas. Com efeito, sugerimos que abordar estes conteúdos nas aulas de Educação Física, utilizando uma metodologia lúdica pode contribuir para amenizar o desinteresse dos alunos pelas aulas, o que ainda é uma realidade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANISZEWSKI, Ellen. **O desinteresse discente pelas aulas de educação física no ensino fundamental**: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BETTI, Irene Conceição Rangel. **O prazer em aulas de educação física escolar**: a perspectiva discente. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, 2003.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: Editora Mackenzie, ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, 2000, 2001.
- BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.
- BRANDOLIN, Fabio. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Universidade Estadual de Maringá, v. 26, n. 4, p. 601-610, set./dez. 2015. ISSN 1983-3083 versão *online*. DOI 10.4025/reveducfis.v26i4.29836. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n4/1983-3083-refuem-26-04-00601.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Versão final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- CARDOSO, Adrielle Gomes; NUNEZ, Paulo Ricardo Martins. Percepção dos alunos do ensino médio em relação as aulas de educação física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 13, n. 4, p. 125-132, 2014.

CARVALHO, Jacqueline. **Medo e Vergonha na educação física escolar: perspectivas da psicologia do esporte**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009.

CEVALLOS, Ivete. **O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Universidade Estadual de Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002. ISSN 0101-3289. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/269/252>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. ISSN 1807-5509. DOI <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* **Práticas corporais: educação física: 3º aos 5º anos – Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 64-78.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, Maria Luiza M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6). p. 147-164.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz. Cultura corporal de movimento. *In*: DARIDO Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 25-35.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e. Esporte. *In: DARIDO Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 179-200.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In: BAUER, Martin William; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

GATTI, Angelina Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. *In: CONBRACE/CONICE, 2015. Texto base da exposição na mesa temática Mesa 1 – Programação Geral do CONBRACE/CONICE. A Educação Física Escolar na América Latina, 9 set. 2015.*

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. **Jogos e ética na perspectiva da educação física escolar.** 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo de; FERREIRA, Lílian Aparecida. Sistematização de conteúdos da educação física para as séries iniciais. **Motriz: Revista de Educação Física - UNESP, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, 2009.**

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Conteúdos de educação física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá: um estudo sobre sua sistematização.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva,** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha, a ferida moral.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e trabalho docente: a mediação do professor nas aulas**. Goiânia: PUC Goiás, 2018. (Trata-se de material de apoio da Disciplina Teorias da Educação e processos pedagógicos (NEE0041), publicado no site do docente). Disponível em: <https://goo.gVlPTt8h>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **A elaboração de plano de ensino conforme a teoria do ensino desenvolvimental**. Texto didático digitado. Goiânia, 2014.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher LTDA., 1984.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINELLI, Camila Rodrigues *et al.* Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARZINEK, Adriano. **A motivação de adolescentes nas aulas de educação física**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Educação e Humanidades, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MEIRA, Ana Marta. Benjamim, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. ISSN 1807-0310 versão *online*. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

METZNER, Andreia Cristina. Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, jul./set. 2014. ISSN: 1517-9702. DOI <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091464>. Disponível em: <https://goo.gl/RG8YQa>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MILLEN NETO, Alvaro Rego *et al.* Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, p. 1-15, maio/ago. 2010.

MINGUILI, Maria da Glória; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. *In*: PINHO, Sheila Zambelo de (coord.); CHAVES, Adriana Josefa Ferreira *et al.* **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP-PRG, 2008. p. 119-135.

MOREIRA, Evando Carlos. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. *In*: MOREIRA, Evando Carlos (org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 43-54. Disponível em: <https://goo.gl/JhKSsT>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p.1-9, set./dez. 2009. ISSN 1982-873x.

DOI 10.3895/S1982-873X2009000300001. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 20 fev. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia: Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, set. 2018. ISSN 0101-3289. DOI <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo Henrique de. **Motivação nas aulas de educação física: perspectivas dos alunos do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, abr./jun. 2014. ISSN 0102-4698. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

PAIANO, Ronê. Possibilidades de orientação da prática pedagógica do professor de educação física: situações de desprazer na opinião dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-58, 2006.

PAIXÃO, José Antônio; OLIVEIRA, Otávio Soares. A não participação nas aulas de Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental II. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 2, p. 98-107, maio/ago. 2017.

DOI <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i2.310>. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/310>. Acesso em: 20 set. 2019.

PEREIRA, Maria Goretti Ramos. **A motivação de adolescentes para a prática da educação física: uma análise comparativa entre instituição pública e privada**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

PICCOLO, Gustavo Martins. Jogo ou brincadeira: afinal, de que estamos falando? **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 4 p. 925-934, out./dez. 2009.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 158-178.

ROCHA, Ricardo Lucas da; LACERDA, José Luiz. **Brincando com cordas e diferentes tipos de bolas**. 2011. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=2850. Acesso em: 30 maio 2019.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3 p. 167-178, set./dez. 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3. ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 2001.

SACCHETTO, Karen Kaufmann *et al.* O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.1, p. 28-36, 2011.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO Tânia Mara Vieira. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011. ISSN 0103-1716. DOI <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v19i1.2770>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/2770>. Acesso em: 9 abr. 2020.

SILVA, Saimonton Tinôco da; COSTA, Thompson Pereira da; ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. **Brincando com bolas de encher**. 2009. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5260. Acesso em: 30 maio 2019.

SIQUEIRA, Viviani Cristina. **A importância dos jogos, como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades motoras na educação especial**. 2013. Artigo final (Disciplina Educação Especial) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Jacarezinho, 2013. ISBN 978-85-8015-076-6 Versão *On-line*. Cadernos PDE.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. *In*: AVA Moodle Unesp [Edutec], São Paulo, 2018. Trata-se do texto 6 da disciplina 1 – “Problemáticas da Educação Física” do Curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TEIXEIRA, Fabiano Augusto; FOLLE, Alexandra. Participação dos alunos do ensino fundamental nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Educação Física em Revista – EFR**, v. 7, n. 2, p. 84-92, 2013.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA Cinthia Lopes da. Educação física escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, ano XV, n. 31, p. 71-80, 2013.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA Cinthia Lopes da. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **SALUSVITA**, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015.

TENÓRIO, Maria Cecília Marinho; TASSITANO, Rafael Miranda; LIMA, Marília de Carvalho. Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas? **Revista Brasileira Atividade Física e Saúde**, Pelotas, n. 17, v. 4, p. 307-313, ago. 2012.

TRESKA, Rosemary Pezzetti; DE ROSE JR, Dante. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 8, n.1, p. 9-13, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 18 fev. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Fala sobre planejamento escolar. Entrevista concedida a Paula Takada. **Revista Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. **Educação física na escola**: conteúdos adequados ao 2º grau. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; FERRAZ, Osvaldo Luís. O novo ensino médio e a educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SOARES, Íris Costa. Educação física no ensino médio: o jogo como conteúdo. **FIEP BULLETIN On-line**, v. 80, Special Edition, Article I, 2010. ISSN 2412-2688. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/1006>. Acesso em: 20 maio 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista do grupo focal

O roteiro constará de dez questões referentes ao tema jogos e brincadeiras e será dividido em dois blocos.

BLOCO I – A percepção dos alunos referente ao componente curricular Educação Física conforme Zaim-de-Melo (1997).

1. Vocês gostam das aulas de Educação Física?

BLOCO II - A percepção dos estudantes sobre os conteúdos escolares jogos e brincadeiras desenvolvidos nas aulas de Educação Física através de uma intervenção pedagógica durante um bimestre.

2. O que vocês acharam dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física?

3. As brincadeiras estavam adequadas à faixa etária e aos interesses da turma?

4. Vocês se sentiram motivados a participarem das aulas?

5. Dentre os jogos e brincadeiras propostos quais vocês mais gostaram?

6. E qual deles vocês não gostaram?

7. Vocês consideram que essas atividades contribuíram para aumentar a participação dos alunos nas aulas?

8. Vocês sentiram dificuldades para participarem dos jogos e brincadeiras? Quais?

9. O que vocês sentiram vivenciando os jogos e brincadeiras nas aulas? Eles propiciaram a interação com a professora e com os colegas? Descreva.

10. Vocês teriam outras sugestões de jogos e brincadeiras para serem vivenciadas nas atividades práticas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Núcleo de Presidente Prudente
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)
Campus de Presidente Prudente - SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “A Educação Física no Ensino Fundamental: os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para os anos finais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Valéria Campos. O estudo será realizado após o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica baseada no conteúdo jogos e brincadeiras a alunos dos anos finais (8.º e 9.º anos) do Ensino Fundamental a fim de investigar a participação dos mesmos nessas práticas corporais, na busca de amenizar o distanciamento das aulas de Educação Física na rede de ensino municipal na cidade de Juiz de Fora.

Para a realização desta pesquisa, objetivamos realizar a entrevista focalizada, utilizando a gravação e a transcrição como forma de registro. Ao término do estudo, este material gravado ou anotado será destruído, não restando nada que venha a comprometer-lo agora ou futuramente. Dessa forma, o risco da ocorrência de qualquer problema físico ou psicológico devido a sua participação na pesquisa é mínimo, pois não ocorrerá nenhum procedimento agressivo (esforço físico, etc.), como também nenhuma ingestão de medicamentos e/ou similares.

Você poderá consultar a pesquisadora Valéria Campos em qualquer época, pessoalmente no endereço: Praça Arthur Bernardes, n.º 68/303, Bandeirantes, Juiz de Fora-MG, pelo telefone pessoal - (32) 988735310 ou pelo telefone da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente-SP - (18) 3229-5317 para esclarecimento de qualquer dúvida.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os

resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para a divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que poderão contribuir para a compreensão do “fenômeno” do afastamento das aulas de Educação Física, além de buscar intervenções e estratégias que possam minimizar a baixa participação dos estudantes nas práticas corporais, oportunizando a todos os educandos o acesso e o conhecimento da cultura corporal de movimento, indispensável para a formação da cidadania e a inclusão social.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ RG: _____

Responsável:

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ 20____

Assinatura – Responsável legal

Assinatura – Pesquisadora responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Valeria Campos	Cargo/Função: Professora de Educação Física
Instituição: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente/SP	
Telefone: (18)3229-5317	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus Presidente Prudente/SP.	
Rua Roberto Simonsen, 305 – Centro Educacional, Pres. Prudente/SP 19060-900	
Telefone do Comitê: (18)3229-5315 ou (18) 3229-5526 E-mail: cep@fct.unesp.br	

ANEXO A – Descrição das atividades da intervenção pedagógica

1.^a Atividade (2 aulas para cada turma)

O pique-bandeira

Esse jogo tradicional, muito praticado nas ruas, foi criado no início do século XX, por escoteiros interessados em desenvolver procedimentos para se trabalhar em equipes. Atualmente, com a perda do espaço da rua, sua prática ficou mais restrita às aulas de Educação Física. Esse jogo popular recebe diferentes nomes de acordo com as regiões: Minas Gerais bandeirinha - estourada; Maranhão e Belém - bandeirinha guerreou; Florianópolis - salva bandeira; Pernambuco - barra-bandeira (DARIDO *et al.*, 2017).

Objetivos:

- Vivenciar e reconhecer o pique-bandeira como um jogo tradicional, compreendendo a preservação da memória por meio dos jogos e brincadeiras.
- Identificar e elaborar várias estratégias adequadas ao jogo.

Material: duas bandeiras que podem ser substituídas por: bonés, tecidos, cones, garrafas PET, dentre outros materiais e giz.

Estratégias

O objetivo do jogo é roubar a bandeira da equipe adversária, trazendo-a para seu campo e, ao mesmo tempo defender a sua bandeira para que não caia nas mãos do oponente. Inicialmente, demarcar o campo do jogo. Em seguida, a turma será dividida em duas equipes com o mesmo número de jogadores que necessitam se posicionar em sua área de jogo correspondente. A bandeira de cada time deverá ser colocada do lado de fora da linha de fundo de cada campo. O jogador que for “congelado” dentro da equipe adversária, poderá ser “salvo” por outro companheiro ao ser tocado em qualquer parte do corpo (DARIDO *et al.*, 2017).

Caso um jogador seja “tocado” com a bandeira adversária nas mãos antes de chegar à sua equipe, a mesma será devolvida para seu lugar de origem e o jogo recomeçará.

2.ª Atividade (1 aula para cada turma com três tarefas)

Brincadeiras com bolas de soprar

São atividades simples e podem ser praticadas em qualquer faixa etária. As bolas de soprar deverão ser enchidas pelos estudantes.

A) Estourar a bexiga com os pés

Objetivos:

- Vivenciar atividades com bolas de soprar de forma lúdica.
- Desenvolver a agilidade, a atenção e a coordenação motora.

Material: bolas de soprar e barbante.

Estratégias

Dispõem-se os alunos de forma livre no espaço físico limitado para a tarefa. Será entregue a cada estudante barbantes e dois balões para serem enchidos que deverão ser amarrados aos tornozelos. Dado o sinal de início, é só começar a estourar os balões dos outros participantes. Será vencedor o estudante que ao final ficar com pelos menos um balão intacto junto a um dos tornozelos (SILVA; COSTA; ANDRADE, 2009).

Variação: a brincadeira também poderá ser realizada em duplas, usando música durante a atividade.

B) Corrida das bexigas (em forma de estafeta)

Objetivos:

- Relacionar-se de forma cooperativa e solidária com os colegas.
- Utilizar objetos alternativos para brincar.

Material: bolas de soprar e 2 cadeiras.

Estratégias

Os alunos serão divididos em duas equipes com o mesmo número de participantes e estarão dispostos em duas colunas, atrás da linha de saída, sendo que cada um estará com um balão nas mãos. O primeiro jogador de cada coluna terá a sua frente, numa distância de 6m, a linha de chegada e, sobre ela estarão duas cadeiras. Dado início da partida, o primeiro estudante de cada coluna correrá até o fim do trajeto determinado, dispõe o balão sobre o assento da cadeira e senta a fim de estourá-lo. Em seguida, retornará a sua equipe para bater na mão do próximo colega que repetirá a ação e, assim, sucessivamente, até o último participante. Vencerá a equipe que terminar a tarefa primeiro (DARIDO *et al.*, 2017).

C) Estourar balões no peito do companheiro

Objetivos:

- Trabalhar a afetividade.
- Criar possibilidades de execução para as tarefas propostas.

Material: bolas de soprar cheias.

Estratégias

A turma será dividida em equipes formadas por três alunos cada uma. A cada grupo será entregue uma bola de soprar, que será colocada entre o peito dos participantes. Dado o sinal de início, as equipes deverão estourar o balão contra o peito dos companheiros. A atividade terminará quando todos conseguirem estourar os balões. A brincadeira também poderá ser realizada em duplas, com um balão unindo os corpos dos estudantes (barriga com barriga, no peito do colega, etc.), fazendo deslocamentos na área delimitada para a tarefa, sem deixar o balão cair (SILVA; COSTA; ANDRADE, 2009).

3.ª Atividade (1 aula para cada turma com duas tarefas)

A) Arranca-rabo

Objetivos:

- Propiciar a cooperação, a atenção e a experimentação de movimentos de desviar-se.
- Desenvolver a agilidade e a coordenação motora.

Material: TNT ou barbante.

Estratégias

A brincadeira consiste em dividir a turma em duas equipes com a mesma quantidade de alunos, sendo um grupo de fugitivos e outro de pegadores. Os fugitivos deverão se espalhar pela quadra/pátio com um pedaço de fita (cauda), preparado com TNT ou barbante, na parte de trás da calça ou bermuda. Ao sinal de início, os pegadores tentam arrancar a fita de todos os fugitivos sem segurar os colegas. Quando todas as fitas forem arrancadas, invertem-se os papéis das equipes, quem era pegador passa a ser fugitivo (DARIDO *et al.*, 2017).

Varição: pode-se marcar o tempo para cada equipe, assim, será considerada vencedora a equipe que arrancar as fitas em menos tempo, além da outra forma de se brincar quando todos os participantes colocariam as fitas e todos correriam na

tentativa de arrancar quantas fitas conseguirem. Ganha o jogo que arrancar o maior número de fitas.

B) Queimada

Objetivos:

- Vivenciar o jogo queimada.
- Identificar a queimada como um jogo popular.

Material: bola de voleibol, plástico ou de meia e giz.

Estratégias

O jogo tem como objetivo acertar a bola através de arremessos em todos os oponentes da outra equipe a fim de queimá-los. Inicialmente, os alunos serão divididos em dois grupos com o mesmo número de jogadores. Posteriormente, demarcar o campo do jogo dividindo-o em duas partes iguais (campo dos vivos). Cada equipe deverá ocupar a metade do campo dos vivos. O campo dos queimados se encontra atrás da linha de fundo de cada equipe. Ao ser queimado no campo dos vivos, o jogador deverá se encaminhar para a área dos queimados. Caso consiga acertar com um arremesso outro jogador da equipe adversária, o mesmo retornará a seu campo. O jogo termina quando todos os participantes de um grupo forem queimados ou ao final de um determinado tempo, quando será vencedora a equipe que tenha mais alunos em seu campo dos vivos (DARIDO *et al.*, 2017).

Sugestão: algumas partes do corpo podem ser consideradas como frias, por exemplo, a cabeça. Sendo assim, os alunos que forem tocados nas partes frias não serão queimados.

Observação: o aluno não é queimado quando: a) a bola bate nele e é salva, sem cair no chão, por outro companheiro. B) encosta primeiro no solo ou em qualquer objeto ou obstáculo antes de tocá-lo.

4.ª Atividade (1 aula para cada turma)

Handsabonete

Objetivos:

- Refletir e analisar sobre as diversas maneiras de jogar a partir das experiências vivenciadas.
- Identificar e respeitar as diversidades de gênero, habilidades e raça.

Material: 1 sabonete e 2 baldes com água.

Estratégias

O jogo é um handebol com alterações. A bola é substituída por um sabonete. São utilizados dois baldes com água cheios até o meio, que serão colocados um em cada final da quadra de jogo no lugar das traves. Para a realização da atividade é necessário dividir os jogadores em duas equipes com a mesma quantidade de participantes. Para eles será entregue um sabonete molhado. O mesmo terá que ser “conduzido e arremessado” com as mãos, com o objetivo de “embocá-lo” dentro do balde a fim de fazer o gol. Para esse fim, os alunos poderão efetuar passes com os jogadores de seu grupo. O participante que estiver com o sabonete nas mãos não poderá se deslocar, entretanto, os demais jogadores poderão se movimentar livremente pelo espaço de jogo. A cada vez que a equipe conseguir fazer com que o sabonete entre dentro do balde será marcado um ponto para a mesma. Ao reiniciar a atividade, o sabonete deverá ser molhado. O Jogo se encerrará por tempo. A equipe que efetuar o maior número de pontos será a vencedora. O referido jogo foi adaptado do estudo de Zaim-de-Melo (1997).

5.ª Atividade (1 aula para cada turma com quatro tarefas)

A) Corrida de saco

Objetivos:

- Promover o movimento corporal através da brincadeira.
- Trabalhar o equilíbrio e a coordenação motora.

Material: 6 a 7 sacos de nylon, tecidos ou outro material resistente.

Estratégias

A brincadeira é muito popular. Para efetuar-la é necessário que cada participante entre em um dos sacos e o segure com as mãos, posicionados sobre uma linha de partida. Dado o sinal de início, os alunos deverão pular para conseguir avançar na corrida do saco. Será vencedor o participante que cruzar primeiro a linha de chegada (DARIDO *et al.*, 2017).

Variação: a corrida poderá ser realizada em forma de estafeta, e os concorrentes poderão só saltar ou só correr.

Faltas: correr sem segurar o saco com as mãos; segurar o colega durante a corrida.

B) Encher os potes (em forma de estafeta)

Objetivos:

- Estimular a agilidade.
- Proporcionar o trabalho em equipe.

Material: duas esponjas de lavar louças, um durex colorido, duas garrafas PET de 2 litros cortadas como pote (passa-se o durex colorido em volta dos potes uns dois dedos abaixo da borda dos mesmos a fim de servir como medida) e dois baldes com água até o meio.

Estratégias

Os jogadores serão divididos em duas equipes e dispostos em duas colunas atrás da linha de largada. Coloca-se um balde com água até o meio e uma esponja próximo ao primeiro participante de cada coluna, e este terá a sua frente, numa distância de 6m, um pote. Dado o sinal de iniciar, os primeiros jogadores de cada coluna molham a esponja no balde e correm para encher o pote e retorna a sua equipe, entregando a esponja para o próximo companheiro que repetirá ação e, assim, sucessivamente, até o último participante. Vencerá a corrida a equipe que encher o pote primeiro (SIQUEIRA, 2013).

Falta: não é permitido jogar a esponja para o colega.

C) Cabo de guerra

Objetivos:

- Aumentar a força muscular global.
- Melhorar a agilidade, a resistência e a cooperação entre o grupo.

Material: 1 corda grande (resistente) e giz.

Estratégias

Dispõem-se os participantes em dois grupos com o mesmo número de alunos. É importante buscar o equilíbrio entre as forças dos jogadores, além de identificar o centro da corda através de fitas e/ou durex coloridos, tecidos, etc. A corda deverá ser colocada sobre uma marcação no solo feita com giz, dentre outros. Os jogadores serão dispostos em fileiras, deixando uma distância 1,5m livre no centro da corda. Dado o sinal de início, cada equipe puxa uma das extremidades da corda. Para vencer o cabo de guerra é preciso que uma das equipes arraste primeiro pelos menos um dos adversários para frente da linha central (ROCHA; LACERDA, 2011).

D) Pular corda

Objetivos:

- Vivenciar as brincadeiras com cordas de maneira lúdica, melhorando a coordenação motora e a resistência.
- Reconhecer que nos jogos e brincadeiras meninos e meninas, homens e mulheres podem participar.

Material: cordas.

Estratégias

A atividade com corda poderá ser realizada coletivamente ou de forma individual. Para brincar de maneira coletiva será necessário que dois alunos segurem a corda, um em cada ponta, e batam para que os outros possam pular. Também pode-se bater a corda ao fixá-la em um poste durante o tempo que um participante a segura pela outra parte final (ROCHA; LACERDA, 2011).

Variações: zerinho, para cada batida uma passagem, entre outras.

6.ª Atividade (1 aula para cada turma)

Queimada meteoro

Objetivos:

- Experimentar a variação do jogo queimada meteoro.
- Proporcionar desafios aos estudantes.

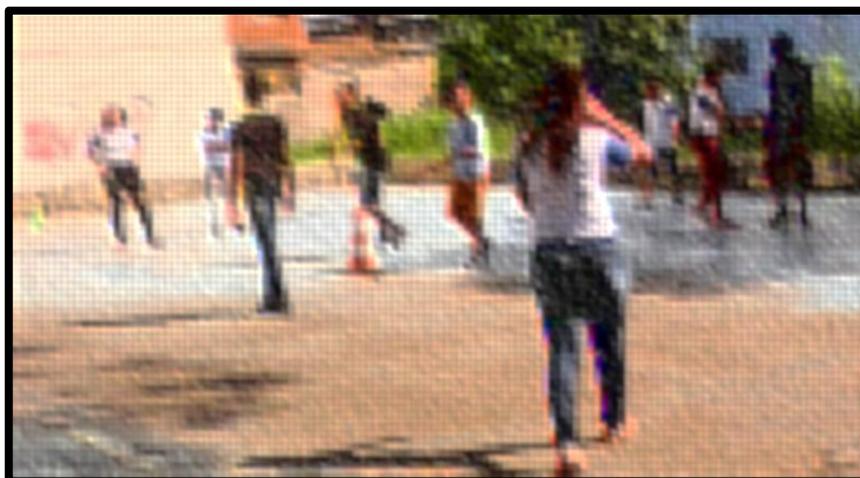
Material: bolas de plástico, de borracha ou de meia.

Estratégias

O jogo é uma variação da queimada, porém no decorrer da atividade são distribuídas mais bolas aos participantes a fim de torná-la mais dinâmica. Para vivenciar essa variação, os estudantes precisam estar bem adaptados ao jogo tradicional da queimada (DARIDO *et al.*, 2017).

ANEXO B - Algumas fotografias das atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica nas escolas 1 e 2

Figura 1 - Pique-bandeira (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 2 - Pique-bandeira (Escola 2)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 3 - Estourar a bexiga com os pés (Escola 1)



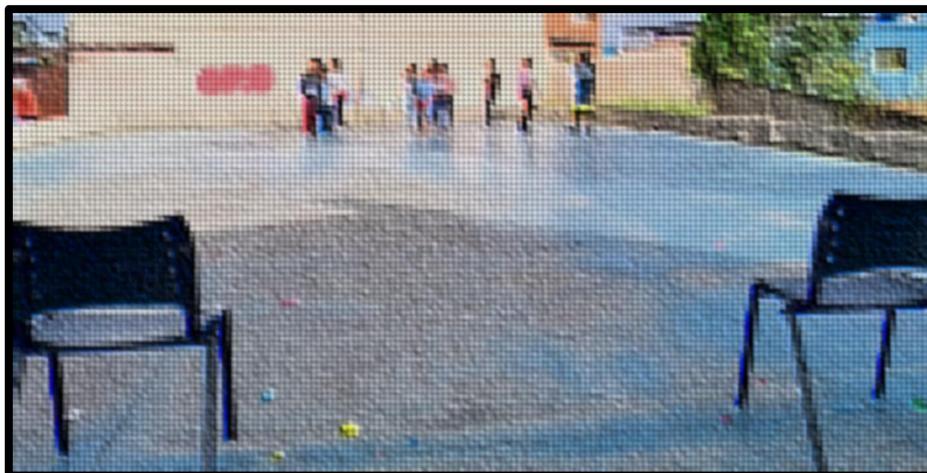
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 4 - Estourar a bexiga com os pés (Escola 2)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 5 - Corrida das bexigas (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 6 - Corrida das bexigas - (Escola 2)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 7 - Estourar balões no peito do companheiro (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 8 - Jogo queimada (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 9 - Jogo handsabonete (Escola 1)



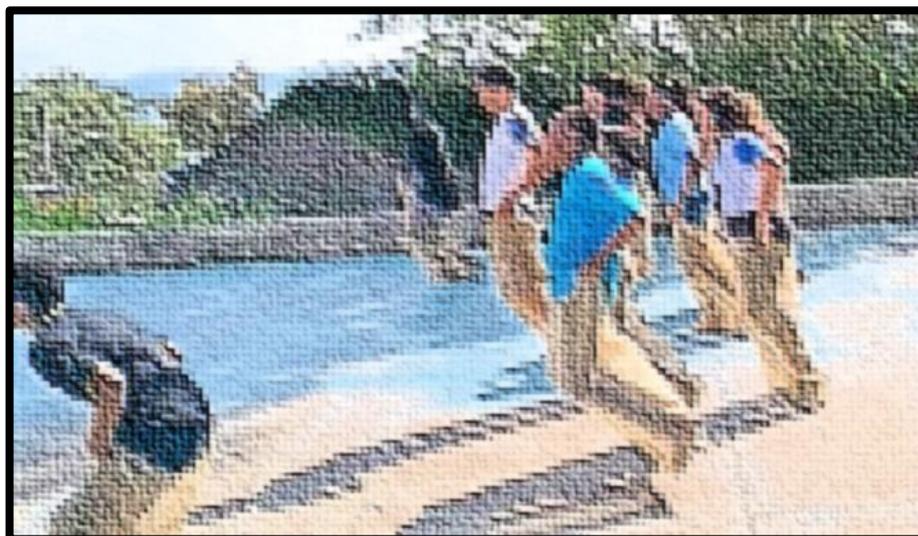
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 10 - Jogo handsabonete (Escola 2)



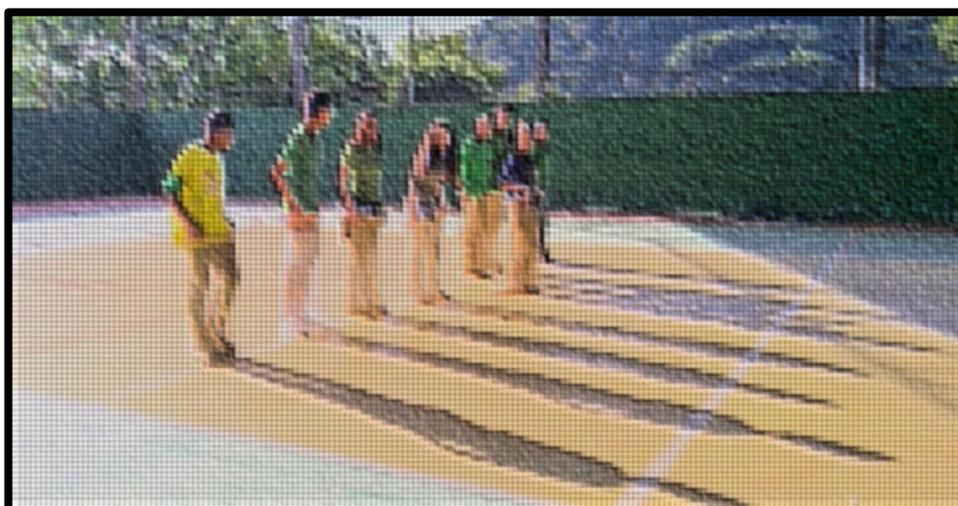
Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 11 - Corrida de saco (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 12 - Corrida de saco (Escola 2)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 13 - Encher os potes (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 14 - Cabo de guerra (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 15 - Cabo de guerra (Escola 2)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 16 – Pular corda (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 17 - Pular corda (Escola 2)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 18 - Jogo queimada meteoro (Escola 1)



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

ANEXO C – Autorização para a pesquisa

Autorização

Eu, Denise Vieira Franco, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo a mestranda Valéria Campos, do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, a desenvolver sua pesquisa intitulada "A Educação Física no Ensino Fundamental na rede municipal de Juiz de Fora: a não participação dos alunos", na **Escola Municipal União da Betânia e Escola Municipal Dom Justino**.

O objetivo da pesquisa é identificar as causas que levam os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental a não participarem das aulas de Educação Física da rede municipal de Juiz de Fora/MG.

A pesquisa contará com intervenção pedagógica baseada em Jogos e Brincadeiras a estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas supracitadas.

A pesquisadora deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

Para a realização da pesquisa é preciso que haja concordância das escolas, por meio de sua direção, coordenação pedagógica, professores, alunos e pais e/ou responsáveis. A pesquisadora deverá ainda, apresentar os resultados da pesquisa à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 04 de junho de 2019.

Denise Vieira Franco
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Secretaria de Educação

Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro – CEP: 36010-909 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-7634
E-mail: expedientese@pjf.mg.gov.br