



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO
E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC

CLEBER DE JESUS FIGUEIREDO

**ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO CULTURA
CORPORAL DE MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Salvador/Ba
2019

CLEBER DE JESUS FIGUEIREDO

**ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO CULTURA
CORPORAL DE MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Campus I, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Área de Concentração 2 - Processos Tecnológicos e Redes Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Josemeire Machado Dias.

Salvador-BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

FIGUEIREDO, CLEBER DE JESUS
ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO PARA O PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO
CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
CLEBER DE JESUS FIGUEIREDO. -- Salvador, 2019.
199 fls: il.

Orientador(a): JOSEMEIRE MACHADO DIAS.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do
Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação -
GESTEC, Campus I. 2019.

1.EDUCAÇÃO FÍSICA. 2.CULTURA CORPORAL DE
MOVIMENTO.
3.JOGO COOPERATIVO. 4.ENSINO E APRENDIZAGEM.
5.GAMIFICAÇÃO.

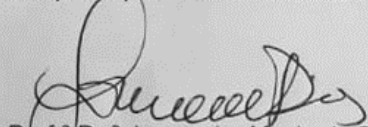
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

“ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO PARA APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I”

CLEBER DE JESUS FIGUEIREDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 11 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Josemeire Machado Dias
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof. Dr. José Antônio Carneiro Leão
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof.ª Dr.ª Cristiane Brito Machado
Instituto Federal Baiano (IF Baiano)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que me deu forças para vencer todas as dificuldades. Ao meu pai Edgard Figueiredo, meu filho Aton Barreto de Figueiredo, ao meu irmão Eder Figueiredo (in memoriam), e toda minha família. Em especial, Luciana, minha esposa querida e grande companheira que, sempre, esteve ao meu lado a vencer os desafios impostos na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela possibilidade de aprender a ter resiliência em minha vida;

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - IFBAIANO, no qual, tenho orgulho de ser parte integrante enquanto professor.

A gestão do Campus Serrinha/IFBAIANO, onde sou lotado, pelo apoio incondicional ao meu trabalho enquanto pesquisador;

A Universidade do Estado da Bahia pela oportunidade que me foi permitida para continuar minha formação acadêmica no Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC;

A minha Orientadora Professora Dra. Josemeire Machado Dias;

Ao Grupo de Pesquisa GEOTEC/UNEB e a todos os colegas pesquisadores, pela acolhida e troca de conhecimentos;

A todos os Professores do Programa pelo compromisso, também, por nos proporcionar aulas significativas;

Aos servidores do GESTEC/UNEB pela dedicação, em fazer esse programa funcionar;

Aos colegas da turma do Mestrado com suas contribuições nesses dois anos de jornada;

A Silvia Costa, Aparecida de Fátima N. Motta (regente do 4º ano A) e Jaciara Sousa Ribeiro (regente do 4º ano B) (Diretora e Professoras da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha respectivamente);

Aos “meus” alunos dos 4º anos turmas A e B pela troca de experiências e conhecimentos nos nossos encontros.

Aos membros da Banca, pelas contribuições para a realização deste trabalho;

A grande amiga, Professora Lídia Chagas de Santana, sempre apoiando minha jornada;

Agradeço a Cristian do Vale Macedo e Sarah Suany Figueiredo Oliveira, alunos do 3º e 1º anos integrados do curso técnico de Agroecologia do IFBAIANO/Campus Serrinha respectivamente, que, me oferecerem seus desenhos para ilustrar meu trabalho.

A paciência da esposa e filhos e seus estímulos, de formas variadas, que ajudaram bastante, nesta caminhada singular em busca de novas possibilidades de conhecimento.

*"De ninguém se exige a clariuidência de todas as respostas.
Mas de todas se exige o comprometimento pessoal por uma
humanidade mais justa e solidária". (DOWBOR, 2001)*

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar estratégias de gamificação no formato de E-book, que possam ser utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, pelos docentes da área, na Rede Municipal de Ensino, contribuindo com suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. Discutiu-se as possibilidades das práticas corporais e suas contribuições para a formação humana através da Educação Física escolar considerando os conceitos que emergiram da Cultura Corporal Movimento representada pelo jogo cooperativo, das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, dos processos ativos de Ensino e Aprendizagem e da Gamificação. Esta pesquisa também levantou a seguinte questão: como as estratégias de gamificação podem contribuir para melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, enquanto Cultura Corporal de Movimento, no ensino fundamental I? A partir dessa investigação foram pensados alguns indicadores para estratégias pedagógicas que atendessem demandas da Educação Física. O lócus onde se desenvolveu essa pesquisa foi a escola Álvaro da Franca Rocha, da rede municipal de Salvador, localizada no bairro Engomadeira. Constituíram-se como sujeitos desta pesquisa, trinta e nove alunos de duas turmas do 4º ano do ensino fundamental I, cujas faixas etárias, variaram entre nove a doze anos. Nesse sentido, para cumprir com a proposição apresentada, optou-se pela abordagem Qualitativa, através da Pesquisa Participante, tendo no seu envolvimento, pesquisadores do K-Lab/GEOTEC – UNEB, possibilitando repertórios ampliados e diferenciados, que oportunizaram vivências múltiplas, resultantes da potencialidade do deslocamento proposital, das universidades para o campo da realidade, exponenciando, transformações a partir da gênese do conhecimento pretendido. O jogo foi abordado enquanto representante da Cultura Corporal de Movimento, vivenciado de forma cooperativa. A TIC possibilitou inovações, reforçando a ampliação dos conceitos da gamificação, utilizando-se elementos dos games fora do contexto dos mesmos, com a finalidade de mobilizar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover o ensino e aprendizagens, relacionando esse campo a perspectivas, que possam contribuir com a produção do conhecimento na educação.

Palavras-chave: Educação Física, Cultura Corporal de Movimento, Jogo Cooperativo, Ensino e Aprendizagem e Gamificação

ABSTRACT

This work aimed to present gamification strategies in E-book format, which can be used for the process of teaching and learning Physical Education as a Body Culture of Movement, by teachers in the area, in the Municipal Education Network, contributing with their Pedagogical Practices in Elementary School I. The possibilities of body practices and their contributions to human formation through school Physical Education were discussed considering the concepts that emerged from the Body Culture Movement represented by the cooperative game, Information and Communication Technologies - ICT, of active Teaching and Learning processes and Gamification. This research also raised the following question: How can gamification strategies contribute to improving the teaching and learning process of Physical Education as a Body Culture of Movement in elementary school? From this investigation some indicators were thought for pedagogical strategies that met demands of Physical Education. The locus where this research was developed was the school Álvaro da Franca Rocha, from Salvador's municipal network, located in the Engomadeira neighborhood. The subjects of this research were thirty-nine students from two classes of the 4th grade of elementary school I, whose age ranges from 9 to 12 years. In order to comply with the proposition presented, we opted for the Qualitative approach, through the Participant Research, having in their involvement researchers from K-Lab / GEOTEC - UNEB, enabling expanded and differentiated repertoires, which provided multiple experiences resulting from the potentiality of purposeful displacement, from universities to the field of reality, exposing transformations from the genesis of the intended knowledge. The game was approached as a representative of the Body Culture of Movement, cooperatively experienced. ICT enabled innovations, reinforcing the expansion of gamification concepts, using elements of games outside their context, in order to mobilize individuals to action, assist in solving problems and promote teaching and learning, relating this field. perspectives that can contribute to the production of knowledge in education.

Key word: Cooperative Play, Physical Education, Body Culture of Movement, Teaching and Learning and Gamification

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conjunto de imagens que fazem parte dos itens relacionados aos Jogos Olímpicos na Antiguidade, acervo Museu de Olímpia, Grécia.....	33
Figura 02: Aula de Educação física na concepção militarista para meninos.....	39
Figura 03: Aula de Educação física na concepção militarista para meninas.....	40
Figura 04: Aula de Educação Física na concepção militarista para moças.....	40
Figura 05: Aula de Educação Física na concepção militarista para rapazes.....	41
Figura 06: Apresentação da Ginástica calistênica.....	44
Figura 07: Slogan do programa de estímulo à atividade física urbana.....	47
Figura 08: TED realizada em 2010, tornando-se um marco sobre games para a autora.....	85
Figura 09: Posição do Brasil como mercado de games na América Latina (Newzoo 2015)	91
Figura 10: Contextualização da gamificação (DETERDING et al., 2011), adaptado por Fardo (2013)	93
Figura 11: Fotografia da Escola Álvaro da Franca Rocha.....	105
Figura 12: Componentes dos grupos na turma do 5º ano / 2017, para a realização da oficina do K-Lab-educ na escola municipal Alvaro da Franca Rocha	112
Figura 13: Registro do início do jogo na escola municipal Álvaro da Franca Rocha.....	113
Figura 14: Imagem da formação inicial do macarrão humano 01	114
Figura 15: Momentos do jogo do macarrão humano 02.....	115
Figura 16: Jogo da velha com estafeta.....	116
Figura 17: Momento do empate: deu “velha” no jogo.....	117
Figura 18: Jogo do quebra cabeça com o corpo.....	117
Figura 19: Jogo do quebra cabeça com corpo.....	117
Figura 20: Compilações estatísticas dos resultados dos desafios.....	118
Figura 21: Representação do deslocamento da gamificação do mundo virtual para o mundo real.....	119
Figura 22: Estado de fluxo adaptado de CSIKSZENTMIHALYI, M (1999)	125
Figura 23: Atividades da cultura corporal de movimento.....	130

Figura 24: Brincadeira de pular corda.....	132
---	-----

LISTA DE FIGURAS (continuação):

Figura 25: Jogo de futebol na área descoberta.....	132
Figura 26: Apresentação do jogo nunca três.....	141
Figura 27: Apresentação do jogo nunca três.....	142
Figura 28: Jogo de baleado.....	144
Figura 29: Representação do jogo de baleado com dois infernos.....	145
Figura 30: Representação do jogo de baleado com seis infernos.....	146
Figura 31: Jogo de estafeta.....	153
Figura 32: Jogo de estafeta utilizando o balão medicinebol.....	154
Figura 33: Distribuição das fitas coloridas para identificar as equipes no Festival Esportivo Recreativo Gamificado.....	171
Figura 34: Dúvidas sobre o Festival.....	172
Figura 35: Ajustes das dinâmicas do Festival.....	172
Figura 36: Mais dúvidas sobre o Festival.....	172
Figura 37: Relembrando os combinados.....	172
Figura 38: Quase prontos.....	172
Figura 39: Momentos de uma partida de nunca três.....	174
Figura 40: Jogo de estafeta utilizando balão de medicinebol B.....	176
Figura 41: Momentos finais do Festival	178
Figura 42: Momentos finais do Festival (B)	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Dinâmica dos games.....	79
Tabela 02: Mecânica dos games.....	80
Tabela 03: Componentes dos games.....	80
Tabela 04: Elementos da cultura corporal de movimento	114
Tabela 05: Abordagens dos encontros e sua relação com as estratégias da gamificação.....	123
Tabela 06: Composição das equipes por turma.....	126
Tabela 07: Pontuação das equipes das turmas A e B após a oficina 1.....	126
Tabela 08: Pontuação das equipes das turmas A e B após a oficina 2.....	133
Tabela 09: Jogos mais comentados nas turmas.....	136
Tabela 10: Jogos mais votados pelas equipes das duas turmas	140
Tabela 11: Partidas do jogo nunca três.....	143
Tabela 12: Resultados finais das partidas do jogo nunca três.....	144
Tabela 13: Partidas do jogo de baleado.....	146
Tabela 14: Partidas do jogo de baleado que faltavam.....	151
Tabela 15: Resultados das partidas de estafetas fase 1.....	154
Tabela 16: Resultados das partidas de estafetas fase 2.....	155
Tabela 17: Resultados das partidas de estafetas fase 3.....	155
Tabela 18: Resultados das partidas de estafetas fase 4.....	156
Tabela 19: Resultados das partidas de estafetas fase 5.....	156
Tabela 20: Resultados após as vivências dos jogos escolhidos.....	157
Tabela 21: Partidas de nunca três B.....	160
Tabela 22: Partidas de baleado B.....	160
Tabela 23: Partidas de estafetas fase1.....	160
Tabela 24: Partidas do jogo nunca três B.....	160
Tabela 25: Partidas de baleado C.....	161
Tabela 26: Partidas das estafetas fase 1	161
Tabela 27: Partidas de estafetas fase 2.....	161
Tabela 28: Partidas de estafetas fase 2.....	163
Tabela 29: Partidas de estafetas fase 3.....	163
Tabela 30: Partidas de estafetas fase 4.....	164

Tabela 31: Partidas de estafetas fase 5.....	164
---	-----

LISTA DE TABELAS (continuação)

Tabela 32: Partidas de estafetas fase 3.....	164
---	-----

Tabela 33: Partidas de estafetas fase 4.....	164
---	-----

Tabela 34: Partidas de estafetas fase 5.....	164
---	-----

Tabela 35: Resultados após as vivencias dos jogos nas oficinas 06 e 07.....	165
--	-----

Tabela 36: Respostas do instrumento avaliativo (apêndice 02) para alunos em %...	167
---	-----

Tabela 37: Partidas de nunca três no Festival.....	173
---	-----

Tabela 38: Partidas de baleado no Festival.....	174
--	-----

Tabela 39: Partidas de estafetas fase 1 no Festival.....	175
---	-----

Tabela 40: Partidas de estafetas fase 2 no Festival.....	175
---	-----

Tabela 41: Partidas de estafetas fase 3 no Festival.....	176
---	-----

Tabela 42: Partidas de estafetas fase 4 no Festival.....	177
---	-----

Tabela 43: Partidas de estafetas fase 5 no Festival.....	177
---	-----

Tabela 44: Resultado geral do Festival Esportivo Recreativo Gamificado.....	178
--	-----

Sumário

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	31
I. O TRATO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	31
1.1. Sobre a Educação Física na História	31
1.2. Revisitando a Educação Física no Brasil	36
1.2.1. Brasil Colônia, de 1500 a 1822	37
1.2.2. Brasil Império, de 1822 a 1889.....	38
1.2.3. Brasil República, de 1890 a 1946.....	39
1.2.4. Brasil de 1946 à Contemporaneidade, buscando a Cultura Corporal de Movimento.....	43
CAPÍTULO 2	63
2. TECNOLOGIA, O JOGO E A GAMIFICAÇÃO.....	63
2.1. Tecnologia da Informação e Comunicação, uma Inteiração Significativa com a Educação:	64
2.1.1. Do GEOTEC à Escola: Um caminho horizontalizado.....	68
2.2. O Jogo.....	71
2.2.1. As perspectivas do jogo	72
2.2.2. O jogo cooperativo	82
2.3. A Gamificação.....	84
2.3.1. Mas afinal, o que é gamificação?	84
2.3.2. Características gerais da gamificação	89
2.3.3. Gamificação e Educação.....	94
2.3.4. Reflexões sobre a Educação Física e Gamificação: enlaces conceituais....	97
CAPÍTULO 03	102
3. METODOLOGIA	102
3.1. O Lócus e os sujeitos dessa pesquisa:	105
3.2. Estratégias Metodológicas	106
3.3. Estratégias de Gamificação na Educação Física: Possibilidades Iniciais ..	109
3.3.1. O roteiro das possibilidades de gamificação	110
CAPÍTULO 4	119
4. A DINÂMICA DA PESQUISA, OS CAMINHOS, OS DESAFIOS, AS ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	119

4.1. Dinâmica da pesquisa	119
4.2. Na trilha do conhecimento	121
4.3. Descrições das oficinas e as estratégias de gamificação	124
4.3.1. Oficina 01: A Cultura Corporal de Movimento dialogando com o 4º ano	125
4.3.1.1. Oficina 01: Contribuições e Reflexões para os procedimentos analíticos	128
4.3.2. Oficina 02: A busca pelos jogos e brincadeiras da cultura popular	131
4.3.2.1. Oficina 02: Contribuições e Reflexões para as estratégias	134
4.3.3. Oficina 03: Apresentação dos jogos e brincadeiras da cultura popular	135
4.3.3.1 Oficina 03: Desafios, reflexões e contribuições para as estratégias	137
4.3.4. Oficina 04: Escolha e Adequação dos jogos, e construção dos combinados	139
4.3.4.1 Oficina 04: Reflexões e Contribuições para as estratégias	147
4.3.5 Oficina 05: Escolha e adequação dos jogos, e construção dos combinados - 02	151
4.3.6 Oficina 06: Avaliando e vivenciando os Jogos	159
4.3.6.1 Oficina 06: Reflexões e suas Contribuições para as estratégias procedimentos analíticos	161
4.3.7 Oficina 07: Jogando os jogos	163
4.3.8.1 Oficina 8: contribuições para os procedimentos analíticos	170
4.3.9. Oficina 9: Festival Esportivo Recreativo Gamificado	171
4.3.9.1. Contribuições para os procedimentos analíticos	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Paulo Freire (1996)

Desde 1986 o trabalho na área escolar, perpassando por todos os níveis da educação básica mais, recentemente, o fundamental I (segundo ciclo), ajuda a afirmar a relevância dos conteúdos da Educação Física.

É na escola, que todos os anos nos deparamos com sujeitos diversos, que adentram nesse espaço formal de educação para aprender, desenvolver e conviver enquanto atores da vida.

A prática das atividades envolvendo a ginástica, o jogo, o esporte a luta e a dança por alunos de diferentes faixas etárias e oriundos de várias realidades: sociais, culturais, familiares e econômicas das cidades de: Salvador, Simões Filho, Teixeira de Freitas, Valença e Serrinha, municípios componentes de alguns territórios de identidade do estado da Bahia¹, vivenciadas em experiências pedagógicas de três décadas de docência, permitiu ao autor da pesquisa, observar que os significados, ritos, valores, interesse e número de participantes são elementos passíveis de alteração, mas a busca pela apropriação desses conteúdos referentes à história da humanidade, vivenciados nas aulas de Educação Física, mostraram-se uma constante.

Fascinações pessoais por essas atividades, criaram algumas inferências que motivaram a realização desse trabalho de pesquisa, reforçados pela presença de corpos infantis e joviais em desenvolvimento com complexidades singulares que querem se apropriar de uma gama de conhecimentos: cognitivos, físicos, afetivos e, principalmente, o descobrimento de seus lugares no mundo.

¹ Metropolitana de Salvador, Extremo Sul, Baixo Sul e Sisal, instituído pelo Governo do Estado da Bahia através do Decreto 12.354, de 25.08.2010, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos seus Municípios.

A pesquisa está vinculada a um dos principais projetos do Grupo de Pesquisa - Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (GEOTEC/UNEB), o K-Lab – Laboratório de Projetos, Processos Educacionais e Tecnológicos. Ele destina-se à construção e melhoria de processos formativos e educacionais, por meio da elaboração, utilização e redimensionamento de técnicas, ações e processos tecnológicos, com a pretensão de desenvolver pesquisas, experiências e práticas.

Sabe-se que a educação em seu contexto histórico, serve ideologias dominantes com seus princípios seletivos rígidos de poucas oportunidades. A Educação Física sempre reproduziu esse contexto na sua história, com concepção militarista, higienista, tecnicista, esportivista e de alto rendimento, o que a tornou, inclusive, um dos componentes curriculares mais seletivos da escola.

Basta olharmos para a criança, seja ela: com pouca habilidade motora, obesa, estatura pequena, usuária de óculos corretivos, sem vivências que ampliaram suas memórias motoras e vemos como é tratada dentro da Educação Física na escola, excluída de práticas corporais variadas, tornando-se, inclusive, elemento motivador de *bullying*².

Também, constata-se nesse momento contemporâneo, uma realidade preocupante. O sucateamento da educação pública a qual se registra a falta de equipamentos e materiais. As crianças e os adolescentes não são prestigiados com políticas públicas que estimulem as atividades físicas no lazer. Faltam espaços públicos para práticas corporais lúdicas, recreativas e esportivas, além da ausência de segurança urbana e a especulação imobiliária, proporcionando com isso, a redução de seus repertórios motores e o aumento do sedentarismo, refletindo em agravos à saúde e à ausência de hábitos de atividades físicas no futuro.

Vê-se que a Educação Física em seu espaço formal, é balizada por muitas discussões sobre os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores, as abordagens e áreas de conhecimentos que ela abrange, além disso, estuda-se o movimento, com técnicas sofisticadas buscando a perfeição e adota-se como objetos de estudo, conteúdo das áreas mais diversas como a médica, biológica, as de

² anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar, disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>, acessado em 15.Maio.2018.

treinamento, performance dentre outras, refletindo uma formação acadêmica muito precária, como destaca DAOLIO (1998).

DAOLIO (1998) ressalta ainda, que os alunos graduados por volta de 1980 tinham como formação a predominância de conhecimentos voltados para a área biológica, assim, tais profissionais não tiveram acesso às discussões socioculturais e, ainda segundo o mesmo autor, o corpo era visto como um conjunto de sistemas e não como cultura, o esporte era de alto rendimento ou com base no passatempo, não lidava com os fenômenos políticos e culturais do período, ocasionando com isso, o desinteresse pelo componente curricular e a perda da sua relevância no contexto educacional.

A Educação Física não tinha o caráter cultural e a falta dessa concepção chama atenção para as dificuldades encontradas nos dias atuais. Por muitas vezes, os docentes esquecem o ponto chave, que é o ser humano, historicamente criado e culturalmente desenvolvido de uma maneira integral e única.

Vários caminhos foram traçados pelos pesquisadores e professores dessa área a partir do final da década de 1970 e resultou em novas possibilidades de se trabalhar esse componente curricular.

Uma dessas possibilidades é afirmada por VAGO (1995, p.69), ao atribuir as contribuições da Educação Física na educação básica, com o rompimento de conteúdos com paradigmas tradicionais e retrógrados, oportunizando aos alunos, contatos com conteúdo que retratam segmentos do patrimônio cultural da humanidade, representados nessa escrita pela ginástica, dança, lutas, jogos e esportes, chamados assertivamente de “Cultura Corporal de Movimento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ademais, ainda na perspectiva apresentada por VAGO (1995): ratifica-se a contribuição dessa área do conhecimento, através de práticas pedagógicas reflexivas e crítico-superadoras sobre a condição humana implicadas nas ações, reações, descobertas e percepções oriundas da relação ontogênica dos sujeitos com seu meio social. De acordo com VAGO (1995):

Constatação que revela em si as ambiguidades constituintes do humano: de ser consciente, construto e construtor de história; produto e produtor da cultura e do conhecimento; escritor e protagonista do espetáculo que é o viver em sociedade; sujeito e indivíduo de uma individualidade que se constrói na coletividade; dependente e provedor da educação; realista e utópico na relação com o mundo. (VAGO 1995, p. 72).

Nesse sentido, a Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento se apresenta enquanto prática pedagógica para os estudantes da educação básica, criando assim, uma possibilidade desses estudantes se apropriarem das fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história. Valendo-se então, de seus processos criativos e de metodologias que encerrem valores mais solidários, indicando relações saudáveis entre indivíduo, sociedade e vice-versa.

Para isso, considera-se a concepção da Educação Física que trata dos aspectos culturais permitindo segundo DAOLIO (2004, p.119) abandonar a ideia de uma área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais.

Esse novo olhar de compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural representou a tentativa de vários estudiosos da Educação Física. Nestas produções teóricas que incorporam a temática da cultura foi possível perceber, de acordo com DAOLIO (2004, p.115), a utilização da expressão “cultura” acompanhada de termos como “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento” e outros como proposta para uma nova denominação ao objeto de estudo da Educação Física.

Desta forma, ainda segundo DAOLIO (2004), a consideração do aspecto cultural permitiu que o referencial teórico e conceitual da Educação Física fosse ampliado, oportunizando um diálogo direto com as ciências humanas (antropologia social, sociologia, história, ciência política e outras) transformando-as num complemento teórico-epistemológico determinante para a ampliação da discussão na área.

Nortear a práxis de ensino da Educação Física pelo viés da cultura e da história crítico-social significou, também, uma possibilidade de reconstruir a relação teórico-prática no âmbito de sua ação pedagógica no sentido de transformá-la numa disciplina do currículo escolar com valor pedagógico no processo de formação dos sujeitos.

Constitui-se assim, em acervo e patrimônio humano, que devem ser tratados nesse espaço formal da Educação, rompendo-se então, com a visão dicotômica e limitada do corpo, imposta à Educação Física, por um longo período histórico.

A Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento abre possibilidades de dialogar com os ensinamentos abaixo que considera a questão

critico-superadoras uma apropriação com intencionalidade da consciência, definida por Freire (1987, p.71) da seguinte forma:

o homem como corpo consciente constata que, na relação homem mundo, ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência, construindo-se então o processo educativo.

A Cultura Corporal de Movimento, torna-se fator prioritário para a democratização das práticas corporais significativas para os alunos da educação básica por estar alicerçada na história da humanidade. Não é possível emitir reflexão sobre o que é a educação e a Educação Física sem refletir o próprio ser humano. Conforme FREIRE, “a educação é uma busca realizada pelo sujeito homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”, FREIRE (1987, p. 14).

Essa constatação justifica todo o investimento do processo educativo conscientizador que se fundamenta na capacidade estrutural do ser humano de se educar, capacidade que não foi destruída, mas apenas obscurecida. Nessa perspectiva, reproduz-se o conceito de Freire abaixo sobre a intransitividade:

não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderoso. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido, e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência. (FREIRE 1987, p. 60)

É fundamental que a consciência intransitiva se desenvolva numa perspectiva de responsabilidade e não apenas de compromisso, que sujeita o criador as formas e interesses de quem exerce poder e controle sobre essas pessoas e esse processo.

Essas situações geram o fenômeno vida. E esse fenômeno é inconcluso e complexo, em permanente transformação, sujeito a uma dinâmica da qual ainda sabemos pouco. E é por meio dessa teoria que FREIRE (1987, p. 42) traz a abordagem de que “*o ser humano é um ser inconcluso, incompleto e inacabado com desejo de ser mais*”.

Os seres humanos são incompletos por estarem se transformando constantemente. Entender tal situação é se admitir como sujeito incompleto, inconcluso e inacabado capaz de aceitar mudanças que se façam necessárias no ser, promovendo uma abertura de consciência que favoreça o desconhecido, a curiosidade, a comunicação e a transformação.

Enquanto sujeito, ator do meu destino, educador, vivencio a todo momento essa consciência intransitiva. Felizmente o chão da escola possibilita sempre novos desafios, o famoso dizer popular “matar um leão por dia” na busca incessante do fazer pedagógico novo, nunca constante, todo o tempo (re) criado e transformado.

Transformar-se é adotar uma identidade no grupo, em que é aparente a necessidade do outro para a identificação e construção de uma individualidade, cerceada na solidariedade e na socialização. Enquanto ser histórico-social, inacabado, incompleto, inconcluso e consciente desses aspectos, o fenômeno concretiza-se por estar vivo. “Onde há vida, há inacabamento” FREIRE, (1987, p. 50).

Neste sentido, através de novos conhecimentos e reflexões críticas, tenho a pretensão enquanto professor, de colaborar com os processos educacionais que envolvem a nova identidade da Educação Física, possibilitando a apropriação de práticas corporais que estimulem o desenvolvimento humano que incidem na nossa cultura e história.

A educação é vista como uma mola propulsora da sociedade atual. Perante isso, deveria ser questão social prioritária. Pode-se dizer que a educação é uma arma de grande potência e de valor precioso. A partir do momento em que a educação for tratada como realmente deve ser, todos se beneficiarão, haja vista que ela funciona como motor para o crescimento social e econômico do mundo.

Pressupõe que romper paradigmas é, ir além, é transcender e a educação promove essa ruptura quando vai à raiz da essência humana. É como se quebrássemos os óculos ou mudássemos as lentes para enxergarmos a realidade devidamente.

O ser humano vive em constante evolução e o conhecimento é o responsável por essa evolução, pois, quanto mais curiosos somos, mais aprendemos. Visto que a curiosidade é um conhecimento. FREIRE (1987, p.36) traz o seguinte entendimento: “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem versus mundo,

relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

O conhecimento não está dado e pronto, nem na natureza, nem na sociedade, nem no acervo cultural da humanidade. Só acontece quando o sujeito o elabora com os dados da natureza, com a atuação e suas relações na sociedade e com a apropriação dos resultados da elaboração cognitiva e produtiva dos seres humanos em seu processo histórico.

O desvelar da ligação ontogênica do homem com a cultura e com a história coloca-se como uma questão determinante para o próprio entendimento da condição humana, cujos avanços oportunizam às futuras gerações novas possibilidades para a construção das “suas” histórias e, portanto, da cultura.

A consideração desse aspecto no âmbito das pesquisas educacionais como está, têm ganhado espaço e relevância. Transformando-se em uma das apostas para a superação dos velhos entraves existentes no processo de ensino-aprendizagem corporais e no desenvolvimento social dos atores envolvidos no processo educacional através da necessidade desses indivíduos se apropriarem amplamente dos diversos conteúdos estudados por cada componente curricular.

Esse estudo é baseado em reflexões e observações sobre as rotinas e mudanças em vários segmentos que compõem o dia a dia da escola com suas especificidades, e em particular, da Educação Física no ensino fundamental I.

O dia a dia pedagógico do professor do ensino fundamental é repleto de dificuldades relacionadas a uma formação precária, falta de políticas públicas que contemplem a educação no seu contexto: espaços inadequados, falta de infraestrutura, baixos salários, falta de assistência estudantil que garanta o acesso universal e contemple a permanência do estudante na escola, ausência de materiais e recursos.

E na Educação Física não é diferente, escolas desprovidas de áreas específicas para as práticas corporais, inexistência de espaços físicos para práticas esportivas, e quando existem, estão ao “ar livre”, sem cobertura e ausência de materiais específicos para os conteúdos da Educação Física.

Todo esse contexto, além da sensação de impossibilidade e desmotivação, acarreta também, uma certa frustração por parte do docente e dos educandos em não poderem realizar as atividades curriculares.

Felizmente, visualiza-se através dos vários campos que compõem esse espaço, que o trabalho pedagógico por vezes é acompanhado de concepções transitando entre diálogos e embates que abordam os processos inovadores e dinâmicos envolvendo os conteúdos das diversas áreas, na busca pela transformação na produção do conhecimento.

HETKOWSKI (2004), afirma que essas mudanças estão relacionadas, também, com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), causando impactos significativos no que se refere às relações dos indivíduos com esses campos:

a possibilidade de modificar, alterar e propor desafios às práticas pedagógicas dos professores, sendo que, seu uso implica compreender o contexto que envolve outras práticas na sala de aula, as ideologias transmitidas, o saber técnico que legitima as práticas e o contexto social, cultural, histórico e político, bem como é importante enfatizar que os professores serão os responsáveis, juntamente com seus alunos, por transgredirem as velhas práticas e explorarem novas práticas emancipadoras, dotando a educação de um movimento dinâmico à produção de uma consciência humana e solidária. Hetkowski (2004, p.30)

Neste sentido, registra-se a importância, nesta escrita, de se alinhar os conceitos de tecnologia às atividades da produção cultural humana, os quais, adquirem significados e sentidos próprios à sua existência.

Remete-se então à necessidade explícita de tematizar os conceitos existentes entre o ser humano e as tecnologias digitais, no sentido de identificar a influência exercida por tais combinações, no estabelecimento de novas vias de acesso ao universo da Cultura Corporal de Movimento (CRUZ JÚNIOR, 2013).

Nessa direção, nota-se que um fenômeno, em particular, vem transformando os modos humanos de se experienciar várias situações vividas, entre elas: atividades desafiantes diárias, o jogo, o esporte e as práticas corporais.

Trata-se da gamificação: que é um fenômeno antigo e, ao mesmo tempo, emergente, que demonstra na sua utilização, as capacidades intrínsecas de possibilitar dinâmicas envolvendo a resolução de problemas, engajamento, potencializando aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos.

O fenômeno gamificação vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a escola, por ser um espaço de aprendizagem privilegiado onde informações se tornam conhecimentos e esses conhecimentos, saberes, dará

possibilidades dos corpos estudantis desses espaços, se apropriarem dessa lógica através de vivências de Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento.

Aproveita-se então, nesse processo real e desafiador da formação continuada, iniciado no primeiro semestre de 2017, como aluno regular de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação - GESTEC, área II – processos tecnológicos e redes sociais, destacando-se também, a associação ao Grupo de Pesquisa Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) que contribui significativamente para o fortalecimento da educação pública pleiteante da qualidade em todos os seus aspectos difundindo:

o desenvolvimento de ciência e tecnologia nas escolas através da formação de jovens pesquisadores, no que se refere às discussões, reflexões, usos, potencialidades e redimensionamento das TIC como meios de comunicação entre a Escola e a Comunidade³.

A participação efetiva no GEOTEC, através do seu projeto articulador K-Lab⁴, promoveu oportunidades significativas para o entendimento do papel da tecnologia na educação, proporcionando o amadurecimento das discussões referentes a esse campo de estudo e a essa pesquisa, que se desenvolveu de forma colaborativa no grupo e teve a seguinte questão norteadora: como as estratégias de gamificação podem contribuir para melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, enquanto Cultura Corporal de Movimento, no ensino fundamental I?

Para responder à questão norteadora deste trabalho, me embasei nos seguintes campos de análise e referenciais: Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, o Jogo no contexto cooperativo, as Tecnologias de Informação e Comunicação, o Ensino e Aprendizagem, e a Gamificação, dos quais, se construiu a base teórica para tratar a questão principal dessa escrita, que serão discutidas através desses aportes teóricos no decorrer do texto.

Inicialmente, este problema da pesquisa, nos remete a buscar conceitos apresentados e defendidos por FREIRE (1996) ao se referir-se ao ensino e aprendizagem, sinalizando em escritas e falas, da necessidade de nós educadores, criarmos as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos

³ Disponível em <http://www.geotec.uneb.br/quem-somos/> acessado dia 15. Maio.2018.

⁴ Klab.geotec.uneb.br

alunos (as), num processo em que o professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro.

O referido autor considera ainda que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Dito de outra forma, o docente deve transmitir o conhecimento buscando proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, a partir daí, permitir que o mesmo dê um novo sentido, quer dizer, a ideia é não dar respostas prontas, mas criar possibilidades, abrir oportunidades de indagações e sugestões, de raciocínio, de opiniões diversas e outros.

Jamais impedir as interações, as opiniões, os erros e os acertos, isto é, todos esses elementos permitirão que os alunos envolvidos nos processos educacionais, alcancem o real conhecimento e continue a buscá-lo, incessantemente, de forma autônoma e prazerosa.

A verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. *“Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.* (FREIRE, 1996, p. 26).

Sob esse ponto de vista, percebe-se a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador. Ele passa a ser visto como agente e não mais como objeto, isto é, ambos fazem parte do processo ensino-aprendizagem numa concepção progressivista (FREIRE, 1996, p. 32).

Sendo assim, a perspectiva da apropriação de saberes relacionados às estratégias de gamificação aplicadas conjuntamente, com elementos da Cultura Corporal de Movimento, vai muito além que treinar e depositar conhecimentos.

É mais que ensinar técnicas de desenvolvimento motor, no nosso caso, o jogo colaborativo que pode favorecer a ética, coerência participativa e autonomia, que, precisam ser sempre estimuladas para estarem vivas e presentes em nossa prática educativa, sendo está nossa responsabilidade como agentes pedagógicos. (FREIRE, 1996, p. 40).

Ademais, a construção de um saber junto ao educando depende da relevância que foi dada ao contexto social e local, relacionadas às tradições da comunidade

visando conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida, compondo um diálogo aberto com os sujeitos, que mostra a "razão de ser" do conhecimento proposto.

Esse raciocínio existe, porque somos seres humanos e, como tal, temos consciência que somos inacabados: seria a inconclusão existencial de todo ser humano (FREIRE, 1996, p. 50). É esta consciência que nos motiva a pesquisar, conhecer e mudar "o que está condicionado, mas não determinado" (FREIRE, 1996, p.53).

Passamos assim, a ser sujeitos e não apenas objeto da nossa história. Sujeitos atuantes (professor/pesquisador, professoras regentes e educandos), todos envolvidos e comprometidos com a dinâmica do conhecimento, que passa em transformar dificuldades em estímulo para podermos inovar propondo outras possibilidades.

Sendo assim, ao se fazer referências aos dois campos de estudos; a Cultura Corporal de Movimento e a Gamificação, teve-se o desafio em que os sujeitos da pesquisa, se apropriassem deles.

Nesse sentido, além das contribuições de PAULO FREIRE (1996) que ajudou a fortalecer o processo de ensino e aprendizagem nessa pesquisa, apoiou-se também, nas contribuições do psicólogo CSIKSZENTMIHALYI (1990), doravante MIHALY, (1990), que através de pesquisas, descobriu a Teoria do Fluxo, auxiliando e fortalecendo o ensino e a aprendizagem de forma significativa e motivadora.

Sendo assim, a Teoria do Fluxo, foi muito útil para ajustar os desafios das dinâmicas utilizadas, via as estratégias de gamificação e os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento estudados nos momentos das atividades de campo desta pesquisa.

A retórica é bem objetiva e reflexiva: os desafios são altos demais, a pessoa fica frustrada, em seguida preocupada e, mais tarde, ansiosa. Se os desafios são baixos demais, ela fica relaxada, e, em seguida, entediada.

Essa Teoria do Fluxo, MIHALY (1990) aborda o estado mental de um indivíduo, onde engajado em uma atividade qualquer, se encontra completamente focado, envolvido e energizado, caracterizando como, prontidão, foco, meta, feedback, sensação e experiência subjetiva, num estado psicológico em que o indivíduo alcança um estado de felicidade ao dedicar completamente sua atenção a um objetivo (MIHALY,1990).

Ainda segundo MIHALY (1990), pode ser alcançado durante a realização de diversas atividades, tais como: jogos, esportes, artes, filosofia e religiões. Um dos objetivos dessas atividades é servir como proteção do indivíduo contra o caos do mundo e da mente, criando uma direção para o esforço mental, uma ordem mental.

MIHALY (1990) descreve oito elementos associados a este estado de contentamento, são eles:

- possibilidade de completar uma atividade;
- chance de concentrar-se completamente no que está fazendo;
- objetivos claros;
- feedback imediato;
- o envolvimento profundo provoca um momentâneo “esquecimento” das preocupações;
- sensação de controle sobre o que está acontecendo, não a sensação de absoluto controle, mas de estar desenvolvendo o controle de situações difíceis;
- a percepção do próprio self desaparece, mas reaparece mais forte depois da experiência;
- senso de tempo distorcido, minutos podem parecer horas ou vice-versa.

Em uma mesma perspectiva, MIHALY (1990) caracteriza também que os objetivos geralmente são limitados por regras e conquistados somente através de habilidades, que o desafio e a competição são grandes estimuladores e acrescenta que a complexidade de uma atividade determina quão satisfatória ela é.

Uma das características universais do estado do fluxo é a sensação de fazer parte da atividade, fazê-la com naturalidade, ao invés de se sentir como um indivíduo separado da atividade em si. O ponto de satisfação maior acontece entre a ansiedade e o tédio, exatamente balanceados com as habilidades do indivíduo (MIHALY, 1990 p. 20)

Dessa forma, MIHALY (1990) afirma que o fluxo ocorre quando uma pessoa encara um conjunto claro de metas que oferecem feedback imediato sobre seu desempenho, ou seja, quando as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade e controle.

De acordo com as escritas e orientações de FREIRE (1996) e MIHALY (1990), foi que conseguimos promover o ensino e aprendizagem, contribuindo de forma significativa para desenvolver todo o processo desta pesquisa, e sermos gratificados com participações singulares, engajadas e ativas dos seus sujeitos.

Neste sentido, a justificativa dessa pesquisa perpassa pela possibilidade da apresentação das estratégias de gamificação, possibilitando, ao professor de Educação Física aprimorar seu trato pedagógico, possibilitando o ensino e aprendizagem, pautados na Cultura Corporal de Movimento, apesar das dificuldades infra estruturais encontradas nas escolas públicas da Educação Básica do nosso País (CENSO ESCOLAR/INEP/MEC 2017).

Acredita-se que esse estudo possibilitou o fortalecimento dessa área que estuda práticas corporais relacionadas com o patrimônio cultural da humanidade, dando origem a um conjunto de novas atividades, sociais, políticas e recreoesportivas voltadas para a emancipação cidadã, resultando, então, num produto norteador de ações pedagógicas inovadoras para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Salvador.

Para tanto, essa pesquisa teve como **objetivo geral**:

- apresentar estratégias de gamificação no formato de E-book, que possam ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, pelos docentes da área, na Rede Municipal de Ensino, contribuindo com suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I.

Como **objetivos específicos** apresentamos:

- conceituar a gamificação abordando as possibilidades de (re)significá-la;
- promover ações que incidem no aumento da autoestima e da capacidade de concentração, criatividade, trabalho em equipe, responsabilidade e respeito mútuo;
- apresentar perspectivas inovadoras de gamificação, através de jogos colaborativos, na escola Álvaro da Franca Rocha, através de práticas corporais, que possibilitem ações educativas embasadas na Cultura Corporal de Movimento.

Ademais, os registros dissertativos dessa pesquisa, estarão divididos em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, foi feita uma abordagem sobre a Educação Física em sua trajetória histórica e seus enlaces enquanto Cultura Corporal de Movimento, por ser uma referência importante no campo da produção de saberes para essa área do

conhecimento, configurando-se, como imprescindível, aos que atuam na Educação Física escolar.

O segundo capítulo apresentou primeiramente uma análise da tecnologia, das TIC com suas definições e objetivos para educação enquanto práticas inovadoras e o papel do grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC nesse campo.

Posteriormente apresentou-se o jogo, destacando-se o jogo cooperativo, possuidor de estrutura alternativa em que os participantes, jogam uns com os outros, em lugar de uns contra o outro (DEACOVE, 1974, p. 01), assim pôde-se elencá-lo e conhecê-lo, baseando-se na literatura acadêmica existente, que implica em concebê-lo como um sistema, composto de elementos que auxiliam uma convivência agradável no espaço escolar.

Nesse sentido, a partir da análise desses elementos, abordou-se a gamificação, através de seus conceitos, objetivos e sua presença nos processos de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos ainda que, a gamificação utiliza-se dos elementos dos jogos, ratificando a importância da escolha desse percurso na escrita desse capítulo.

No terceiro capítulo trilhamos sobre o caminho metodológico utilizado nesse trabalho. Todo esse percurso metodológico foi registrado, abrindo-se espaço para a apresentação das estratégias de gamificação utilizadas durante as oficinas desenvolvidas durante a pesquisa de campo.

É no quarto capítulo que nos deparamos com todo o cerne dessa pesquisa, o qual, apresentou-se à Academia, as dinâmicas da pesquisa, os caminhos, às reflexões embasadas nas contribuições das estratégias de gamificação para possibilitar o apoio ao ensino aprendizagem dentro do contexto da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento no 4º ano do ensino fundamental I em uma escola da rede municipal de ensino.

O último capítulo deste trabalho apresenta as considerações finais, as limitações e dificuldades encontradas para a sua realização bem como as possibilidades para realização de trabalhos futuros.

Esse estudo, não tem a pretensão de apresentar respostas prontas e acabadas, constituindo-se apenas numa tentativa de sistematização de reflexões, inquietações e experiências vivenciadas através da Educação Física enquanto Cultura

Corporal de Movimento, apoiadas nas inovações tecnológicas, intimamente relacionadas com a história da humanidade.

CAPITULO I

"A educação tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas.

O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

MORAN (2007)

I. O TRATO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Foram utilizadas três vertentes para o entendimento e discussão sobre Educação Física: a primeira, apresenta-se uma abordagem desta área do conhecimento de forma universalmente ampliada desde os seus primórdios até o início do século XX.

Nas segunda e terceira partes, recortes necessários do estudo, focando a trajetória e as concepções no Brasil.

1.1. Sobre a Educação Física na História

Um passeio histórico ratifica com tranquilidade a afirmação de várias referências comprovadoras de que o ser humano, obrigou-se a praticar atividades físicas, desde os primórdios de sua existência.

Considerando-se que, na época primitiva, o homem efetuava suas atividades físicas através de movimentos que determinavam sua sobrevivência, como os da caça, pesca e defesa pessoal, pressupõe-se que à medida que os movimentos praticados pelo homem, promoveram seu desenvolvimento, este progresso também determinou a evolução de sua motricidade, "Os movimentos corporais são a condições que permite as relações do indivíduo com seu meio, para resolver necessidades e satisfazer interesses". SOBRAL (1980, p.32).

Segundo o autor,

a educação corporal deve ter como objetivo primordial assegurar melhores níveis de saúde, através do desenvolvimento normal do organismo e devido ao fato de melhorar o instrumento de todas as nossas atividades, ser a primeira preocupação na história da espécie e dos indivíduos, SOBRAL (1980, p.33).

O movimento através das práticas corporais sempre configurou a essência do ser. Seja esse movimento espontâneo ou intencional sempre representará uma linguagem. Pode-se compreendê-lo porque o corpo fala, reage a emoções, expressa os mais amplos sentidos e sentimentos que traduzem de forma original a existência do homem, o qual utiliza o corpo para efetuar os movimentos, que determinam suas expressões individuais e socioculturais, todas de acordo com as peculiaridades de cada época.

Na História Antiga da humanidade, vários povos destacaram-se pela formação guerreira que era dada aos seus cidadãos. Os egípcios, civilização que ocupou o médio oriente, são considerados por muitos historiadores, como a mais antiga civilização. Deixaram o seu registro, principalmente, através dos murais dos seus templos e dos monumentos funerários, bem como de todo o restante de sua inconfundível arte.

Segundo Oliveira (1983, p.19) o Egito atingiu o mais alto grau de aperfeiçoamento no terreno esportivo. As imagens que nos deixaram registram corpos fortes e esculpidos dentro de padrões estéticos comparáveis aos dos gregos. Suas práticas esportivas eram bastante diversificadas, sendo evidente a importância não só da luta, como também da natação, remo, atletismo etc., constituindo um verdadeiro sistema de Educação Física, que eram motivadas para garantir, exércitos conquistadores preparados e fortes.

Adentrando-se para o oriente, OLIVEIRA (1983) relata que as práticas corporais dessa época, tiveram destaques com cunhos terapêuticos. Para o autor:

os chineses parecem haver sido os primeiros a racionalizar o movimento humano, emprestando-lhe, ainda, um forte conteúdo médico. Criaram, provavelmente, o mais antigo sistema de ginástica terapêutica de que se tem notícia: era o Kong-Fou (a arte do homem) - surgido por volta de 2700 a.C. - e praticado pela seita Tao-Tsé, onde a pessoa executava os movimentos nas mais diversas posições, obedecendo a certos critérios sobre respiração, tudo de acordo com a doença a ser tratada. Há que se ressaltar, ainda, o aspecto religioso dessa prática que, além de curar enfermidades do corpo, servia para torná-lo um "leal servidor da alma". Oliveira (1983, p.17)

Para Oliveira (1983) a China além de valorizar práticas terapêuticas, talvez seja a possuidora da mais antiga história do esporte e, seguramente, foi a que mais influenciou a Educação Física no Extremo Oriente. Os chineses foram hábeis caçadores, lutadores, nadadores, praticantes de esgrima, do hipismo e de um esporte que hoje chamaríamos futebol (tsu-chu).

Ao deslocarmos a História da Humanidade para a região central da época, nesse caso a Europa, nos deparamos com um novo ciclo representado por um novo mundo civilizado, agora ocidental. Nesse mundo descobriu-se o valor do ser humano, da sua individualidade e o início autêntico da história da Educação Física. A filosofia pedagógica que determinou os caminhos percorridos pela educação grega, teve um grande mérito de não divorciar a Educação Física da intelectual e da espiritual.

Segundo OLIVIERA (1983, p.21) a educação grega postulava o mais significativo de todos os princípios humanistas ao considerar que o homem é somente homem enquanto completo.

Dessa forma, o culto ao corpo através das atividades esportivas, marcaram sua importância na Grécia Antiga, que além de realçar grandiosidade em suas competições, exemplificados na figura 01, serviam também como base de adestramento militar dos soldados e dos guerreiros. Contudo, logo após a conquista da Grécia pelos romanos, encerraram-se os jogos e competições desportivas, fato que estagnou o instinto competitivo do indivíduo, impossibilitando-o de expressar sua cultura, através da execução mais aperfeiçoada dos movimentos organizados socialmente.

Figura 01 – conjunto de imagens que fazem parte dos itens relacionados aos Jogos Olímpicos na Antiguidade, acervo Museu de Olímpia, Grécia;



Fonte:: <http://educacaofisicaaejs.wixsite.com/aejs/ed-fisica> , acesso em 10 março 2018

Dentro de todo o contexto histórico vivenciado pelos homens no fim da Idade Antiga e a Idade Média, registra-se, como se sabe, todo o abandono aos conceitos do Belo e a valorização do Teocentrismo. Mais uma vez, as práticas corporais foram associadas à preparação militar, especificamente, visando atender às guerras de conquistas territoriais e religiosas, principalmente dos países centrais europeus para o oriente médio, confirmando a concepção materialista-dialética afirmada por LEONTIEVE (1978, p.19) “o homem desenvolveu seus padrões para conceder forma útil à sua vida, em consequência disto, ocorreu a modificação de sua própria natureza”.

Logo, o aperfeiçoamento de habilidades para evolução gestual e a construção de ferramentas, que promovessem melhor desempenho nas práticas de sobrevivência, evidenciaram a necessária prioridade da execução de movimentos físicos, que caracterizassem o seu instrumental cultural e seu significado existencial.

Assim, com o Renascimento, a Educação Física surge de necessidades sociais concretas, ligadas ao atendimento de uma exigência humana, que se incorporou à prática cultural em diferentes momentos históricos, dando origem do que dela conhecemos.

O Coletivo de Autores⁵ (1992, p.50 e 51) destaca que:

no âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período.

Esse tempo e espaço, ou seja, a Europa de fins do século XVIII e início do século XIX constituiu-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade - a sociedade capitalista – a qual os exercícios físicos tiveram um papel destacado. Para essa nova sociedade, tornava-se necessário "construir" um novo homem: mais forte, mais ágil e mais empreendedor.

Como a riqueza produzida por essa nova sociedade "pertencia" a poucos, a miséria como seu avesso "pertencia" a muitos: exatamente àqueles que produziam a riqueza exaurindo as forças de seu próprio corpo.

⁵ São eles: Carmem Lúcia Soares, Celi Neuza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michel Ortega Escobar e Valter Bracht. Trata-se de autores do livro Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

Aqueles corpos fortes e preparados para aplicarem as táticas da guerra, que outrora serviam para confrontos, conquistas e imposição do poder, pela força, agora eram preparados para a força do trabalho que era vendida como mais uma mercadoria disponível, oferecida ao mercado pelo trabalhador nessa nova “sociedade livre”.

Ainda, de acordo com Coletivo de Autores,

os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como "receita" e "remédio". Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. É preciso ressaltar que, em relação às condições de vida e de trabalho, passados mais de um século, esse quadro pouco se alterou em países como o Brasil, (1992, p. 51).

Na Europa dos anos oitocentos, o trabalho físico e os cuidados físicos com o corpo ganham a atenção das autoridades estatais. Era necessário aprimorarem os cuidados físicos com o corpo afim de preservar a saúde do trabalhador que vendia para o sistema industrial sua força (física) de trabalho. Esses cuidados físicos incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos e fazer exercícios, fazendo nascer a concepção higienista.

Concepção presente em práticas pedagógicas como a Educação Física, correspondendo aos interesses da classe social hegemônica que dirigia a sociedade em todos os seus aspectos naquele período histórico.

Paralelo a isso, via-se desenvolver também nos países europeus que remonta ao século XVIII movimentos ligados à ginástica, citados pelo Coletivo de Autores (1992), o de Guths Muths (1712-1838); J.B. Basedow (1723-1790); J.J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) posteriormente se transformaram em métodos ginásticos introduzidos nas escolas europeias juntamente com atividades esportivas clássicas.

Esse modelo educativo das escolas públicas europeias, oportuniza Brigatti (1994, p. 41) a argumentar que os Jogos Olímpicos “ressurgem nesse contexto, com uma filosofia pautada na obediência incondicional às normas de cada esporte, ou seja, à civilidade europeia”.

Segundo Sobral (1980), graças aos esforços do francês Pierre de Coubertin, em iniciar um movimento internacional de resgate olímpico, realizou-se os Jogos Olímpicos de 1896, tendo como proposta o ideal do esporte, como ferramenta de conagração das Nações.

Entretanto, SOBRAL (1980, p.50) afirma que a atitude de Coubertin (1898) “foi uma declarada e hipócrita saída para resolver uma questão social. ” E observa que afirmar a igualdade humana numa sociedade classista, pelo simples fato de os homens competirem entre si e superarem obstáculos com próprios esforços, é criar uma ilusória convicção de igualdade. O esporte passa a refletir fidedignamente as questões de disputas impostas pela concepção capitalista em desenvolvimento.

Em 1913, foi inaugurado o Instituto Central de Ginástica de Estocolmo. Este “fato que consagra a educação física como matéria de reconhecida importância científica e educativa” (SOBRAL, 1980, p.18). O avanço na prática da educação física nos países europeus, principalmente Alemanha e Suécia, deveu-se à influência das concepções pedagógicas de Platão e Aristóteles, na antiguidade, e mais recentemente, as ideias de Comênio, Locke, Montaigne, Pestalozzi, Rabelais e Rousseau que defendiam a tendência naturalista da educação e preconizavam a Educação Física como elemento de caráter educativo.

As atividades esportivas incorporaram-se aos métodos educacionais, em 1928, pelo inglês Arnold, que recriou os exercícios físicos, associando sua prática às finalidades educativas. Com isto, verificou-se o início formal das atividades corporais organizadas no sistema de ensino. Cabe salientar, que ARNOLD (1928), não reduziu seus princípios pedagógicos à educação corporal, uma vez que foram instituídas regras e formas precisas de planejamento.

Sendo assim, poderíamos continuar abordando a história da Educação Física no mundo, passando pelas conquistas do sexo feminino diante das práticas corporais, abordar as conjunturas políticas e raciais do período pré Segunda Guerra Mundial e também do pós-guerra e da Guerra Fria, mas, essas abordagens não são o foco desse trabalho, nos remetendo à necessidade de se fazer um recorte nesse percurso histórico e buscar abordagens referentes à Educação Física no Brasil e suas concepções.

1.2. Revisitando a Educação Física no Brasil

Lançar-se ao objetivo de adentrar na contemporaneidade teórica e conceitual da Educação Física sem, no entanto, referenciar as singularidades da trajetória histórica pela qual ela passou até se constituir como área do conhecimento, descaracteriza a grandiosidade de sua própria contemporaneidade. A referência

constante a esta relação (história e Educação Física) é o que propulsiona a busca pela superação de entraves histórico-culturais manifestos em sua singularidade e que dificultam a construção de sua identidade. Para compreender o quadro atual em que se encontram as discussões teóricas e as investidas acadêmicas acerca da Educação Física brasileira, é importante que relembrar, tal qual foi referenciado anteriormente, como se sucederam, historicamente, os fatos que vieram a constituir a Educação Física como área do conhecimento.

1.2.1. Brasil Colônia, de 1500 a 1822

É fato que a Educação Física sempre esteve muito presente na história brasileira, caberá a quem estudá-la atentar às nuances nas suas concepções, objetivos e práticas, para entender a quem ela serviu, serve e servirá.

A mais antiga notícia sobre a Educação Física em terras brasileiras data o ano de sua descoberta, 1500. Tal fato se deve ao relato de Pero Vaz de Caminha, que em uma de suas cartas, que relatam indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português (RAMOS, 1982). Ainda segundo o autor, esta foi certamente a primeira aula de ginástica e recreação relatada no Brasil.

De modo geral, sabe-se que as atividades físicas realizadas pelos indígenas no período da Brasil colônia, estavam relacionadas aos aspectos da cultura primitiva. Tendo como características elementos de cunho natural (como brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção), utilitário (como o aprimoramento das atividades de caça, agrícolas e outros), guerreiras (proteção de suas terras); recreativo e religioso (como as danças, agradecimentos aos deuses, festas, encenações e outros.) (GUTIERREZ 1972).

Posteriormente, ainda no período colonial, criada na senzala, sobretudo no Rio de Janeiro e na Bahia, surge a capoeira, atividade ríspida, criativa e rítmica que era praticada pelos escravos (RAMOS, 1982).

Desta forma, pode-se destacar que, no Brasil colônia, as atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos, representaram os primeiros elementos da Educação Física no Brasil.

1.2.2. Brasil Império, de 1822 a 1889

O início do desenvolvimento cultural da Educação Física no Brasil, apesar de não ter ocorrido de forma contundente, ocorreu no período do Brasil império, pois, foi nessa época que surgiram os primeiros tratados sobre a Educação Física.

Em 1823, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Esse tratado postulava que a educação englobava a saúde do corpo (demonstrando a concepção higienista europeia) e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias:

- 1) os que exercitavam o corpo; ,
- 2) os que exercitavam a memória (GUTIERREZ, 1972).

Além disso, esse tratado entendia a educação moral como coadjuvante da Educação Física e vice-versa (GUTIERREZ, 1972).

O início da Educação Física escolar no Brasil, inicialmente denominada Ginástica, ocorreu oficialmente com a reforma Couto Ferraz, em 1851 (RAMOS, 1982), no entanto, foi somente em 1882, que Rui Barbosa ao lançar o parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, denota importância à Ginástica na formação do brasileiro (RAMOS, 1982). Nesse parecer, Rui Barbosa relata a situação da Educação Física em países mais adiantados politicamente e defende a Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude (RAMOS, 1982).

Em resumo, o projeto relatado por Rui Barbosa, buscava instituir uma sessão essencial de Ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da Ginástica para ambos os gêneros (masculino e feminino), uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la; inserir a Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e ,em horas distintas ao recreio, e ,depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica em relação aos professores de outras disciplinas (DARIDO e RANGEL, 2005).

No entanto, a implementação da Ginástica nas escolas, inicialmente, ocorreu apenas em parte do Rio de Janeiro, capital da República, e nas escolas militares (DARIDO e RANGEL, 2005).

1.2.3. Brasil República, de 1890 a 1946

A Educação Física no Brasil República pode ser subdividida em duas fases: a primeira remete ao período de 1890 até a Revolução de 1930 (que empossou o presidente Getúlio Vargas); e a segunda fase, configura o período após a Revolução de 1930 até 1946.

Na primeira fase do Brasil República, a partir de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, realizaram suas reformas educacionais e, começaram a incluir a Ginástica na escola (BETTI, 1991). Além disso, ocorre a criação de diversas escolas de Educação Física, que tinham como objetivo principal a formação militar (RAMOS, 1982).

Essa metodologia esteve presente nas nossas escolas durante décadas. Apesar de ser voltada para a formação militar, e nesse período histórico, não existia a presença de mulheres nas forças armadas nem nas forças policiais, ambos os sexos praticavam esse tipo de atividade contribuindo para a formação do caráter e do físico, conforme podem-se verificar nas figuras 2 e 3 a seguir, possibilitando o adestramento dos corpos, para serem submetidos alienadamente, as necessidades sociais, políticas e econômicas desse período da nossa história.

Figura 02: Aula de Educação Física na Concepção Militarista para Meninos



Fonte: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871918720120001007, acesso em 10 março 2018

Figura 03: Aula de Educação Física na Concepção Militarista para Meninas



Fonte: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40501>, acesso em 10 março 2018

Situação vivenciada também nas séries escolares posteriores conforme as figuras 04 e 05. A aula de Educação Física tinha o caráter ratificador da construção do corpo sadio em prol de uma Nação forte.

Figura 04: Aula de Educação Física na Concepção Militarista para Moças



Fonte: <http://www.efdeportes.com/efd174/ginastica-para-todos-nas-escolas-de-lavras.htm>, acesso em 10 março 2018

Os jovens vivenciavam suas práticas corporais separados por sexo, excluindo-se pessoas portadoras de limitações de movimento.

Figura 05: aula de Educação Física na concepção militarista para rapazes



Fonte: <http://irmaosol.files.wordpress.com/2008/10/ginastica-gondomar.jpg>, acesso em 10 março 2018

Por sua vez, é a partir da segunda fase do Brasil República, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a Educação Física começa a ganhar destaque perante os objetivos do governo. Nessa época, a Educação Física é inserida na constituição brasileira e surgem leis que a tornam obrigatória no ensino secundário (RAMOS, 1982).

Sendo assim, consolida-se no sistema escolar brasileiro à medida que o Estado toma feições autoritárias. A década de 30, foi o momento de sua estabilização ao lado de outros projetos nacionais tais como, da modernidade que visava ao desenvolvimento urbano-industrial, e o de políticas educacionais que assimilou os postulados da educação, como fator de desenvolvimento do país. Antes dessa década, os esforços para implementação e disseminação da prática de Educação Física, no Brasil, não passavam de atitudes isoladas. A sua prática dependia de adeptos fervorosos que defendiam a necessidade de difundi-la.

Neste período Azevedo⁶ defendia a formação do homem integral, em que o corpo e o espírito, estariam interligados.

Estabelecia uma estreita relação entre o aprimoramento físico e moral do indivíduo e a construção nacional, a regeneração física, moral e higienista do povo. Na mesma época, o projeto de construção da nacionalidade brasileira, passou a ser mais enfatizado no contexto de consolidação do Estado autoritário. A literatura sobre

⁶ Sociólogo e Autor da reforma educacional elaborada no período do Estado-Novo (1932)

educação física datada desta época, apresentou como pano de fundo, a formação da nacionalidade. Para tanto, precisava ser estendida para a população.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1997b, p.25).

Exponencialmente, visando a consolidação do projeto de “Nação forte”, era exigida a regeneração do povo brasileiro para que se criasse uma grande Nação. A difusão da Educação Física apresentava-se como obra do patriotismo, que buscava o progresso da Pátria. Com o avanço do capitalismo industrial, coube à educação física dois papéis: recuperar a força de trabalho e adequação dos indivíduos à ordem capitalista, tornando-os fortes e disciplinados, reproduzindo o que aconteceu no início da industrialização na Europa.

Estas afirmações têm revelado os nexos estabelecidos entre a formação militar e a Educação Física desenvolvida na escola, baseados em ideologias subjacentes ao Estado e às instituições em que essa formação tem origem, desvelam a existência de um projeto de sociedade montado na estrutura organizacional do Estado e nas legislações vigentes. Após o Estado-Novo (1937-1945) e o Estado Desenvolvimentista e Nacionalista, consolidado no Governo Kubitschek (1956-1961), a Educação Física passou a ser regida pelos novos rumos e inovações educacionais, resultantes dos acordos MEC-USAID, após 1964.

Na intenção de sistematizar a ginástica dentro da escola brasileira, surgem os métodos ginásticos (gímnicos). Oriundos das escolas sueca, alemã e francesa, esses métodos conferiam à Educação Física uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo) (DARIDO e RANGEL, 2005). O higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira.

1.2.4. Brasil de 1946 à Contemporaneidade, buscando a Cultura Corporal de Movimento

No Período que compreende o pós 2ª Guerra Mundial, até meados da década de 1960 (mais precisamente em 1964, início do período da Ditadura brasileira), a Educação Física nas escolas mantivera o caráter gímico e calistênico do Brasil República (RAMOS, 1982). Com a tomada do Poder Executivo brasileiro pelos militares, ocorreu um crescimento abrupto do sistema educacional, onde o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar (DARIDO e RANGEL, 2005).

Estaremos abordando a partir desse parágrafo o período posterior à 1964, quando a educação nacional adotou uma concepção tecnicista, formadora de mão-de-obra qualificada. Os cursos técnicos profissionalizantes se difundiram e a Educação Física tinha um caráter instrumental, que era o de desenvolver atividades práticas voltadas para o desempenho técnico e físico do aluno.

Na década de 70, o Decreto-Lei n.º 9.450/71 estendia o ensino da Educação Física a todos os graus de ensino, reforçando-a como um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Era mantida a concepção para a manutenção da ordem e do progresso. O governo investia na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração social e na segurança nacional, pois visavam um exército forte saudável e a desmobilização das forças políticas oposicionistas

Nesse período, o governo investia muito no esporte, buscando fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando assim críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO e RANGEL, 2005).

Tinha como estratégias também, para alcançar os objetivos propostos, edições de eventos esportivos na educação secundária e superior conhecidos como Jogos Escolares Brasileiros (JEBS) e Jogos Universitários Brasileiros (JUBS), que poderiam ser utilizados como seletivas para se conhecer talentos esportivos para a composição das seleções nacionais em competições de alto nível.

Fortalece-se então a ideia do esportivismo, no qual o rendimento, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte estavam cada vez mais presentes na Educação Física.

Foram dois exemplos de práticas corporais muito utilizadas: a ginástica calistênica e o futebol.

A primeira era entendida como a prática de exercícios, exclusivamente sem aparelhos, conforme a figura 06, denominados exercícios livres que objetiva a preparação de um corpo forte e disciplinado importantes para a melhoria da força de trabalho que seria usado em prol do milagre econômico brasileiro.

Figura 06: Apresentação da Ginástica Calistênica



.Fonte: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000100007, acesso em 10 março 2018

A segunda, o futebol, se apoiava na questão cultural massificada, utilizada como fator de controle social, reproduzindo o formato das ações da política do “pão e do circo”.

Essa tal política “pão e circo” muito utilizada na Roma antiga, continua até hoje.

(panem et circenses, no original em Latim) como ficou conhecida, era o modo com o qual os líderes romanos lidavam com a população em geral, para mantê-la fiel à ordem estabelecida e conquistar o seu apoio. Esta frase tem origem na Sátira X do humorista e poeta romano Juvenal (vivo por volta do ano 100 d.C.) e no seu contexto original, criticava a falta de informação do povo romano, que não tinha qualquer interesse em assuntos políticos, e só se preocupava com o alimento e o divertimento⁷.

Em várias situações nos cenários nacional e internacional, esse tipo de manipulação se apresenta das mais diversas formas: eventos esportivos, programas televisivos, notícias sensacionalistas, e tantos outros tipos de “atrações” para a

⁷ Disponível em: <http://verdademundial.com.br/2015/03/politica-pao-e-circo/> acessado dia 10.Maio.2018

população que são visíveis a olhares atentos e esclarecidos, e fator alienante para uma parte significativa da população que não tem esse tipo de visão.

Em pleno período autoritário mais sombrio representado pelo governo Médici, era latente o apelo por um país gigante com obras “faraônicas” e a paixão pelas conquistas esportivas no futebol confirmada pela seleção na Copa do Mundo de 1970 no México, registrado pela música Pra Frente Brasil⁸.

Em 1971, a Educação Física Escolar com o Decreto n. 69.450, foi considerada: “a atividade que por meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 2001, p.22). A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física.

A partir da 5ª série do 1º grau (BRASIL, 1971), a iniciação esportiva tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino na busca de novos talentos para representarem à pátria em competições internacionais. Essa época chamada de “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas da Educação Física.

Na década de 80, esse modelo começou a ser sentido e contestado: o Brasil não passou a ser um competidor de elite internacional e nem, tão pouco, aumentou o número de adeptos às atividades físicas. Iniciou-se uma crise de identidade no discurso da Educação Física, que originou uma mudança nas políticas educacionais: a Educação Física Escolar que priorizava o esporte nas 5ª à 8ª séries do primeiro grau, passou a dar origem de 1ª à 4ª séries e também à pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art. 26, § 3o, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade da primeira às oitavas séries, não somente de quinta às oitavas séries, como era anteriormente.

⁸ Pra frente Brasil é uma canção composta por Miguel Gustavo para inspirar a seleção brasileira ... “Noventa milhões em ação, pra frente Brasil do meu coração. [...] De repente é aquela corrente ... salve a seleção.” Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra_frente_Brasil_\(canção\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra_frente_Brasil_(canção))> Acesso em: 22 Jun. 2017.

Em seus oito anos e meio de tramitação no Congresso Nacional, a LDB sofreu mais críticas que entusiasmo. A inclusão da Educação Física no texto da Lei, teve algumas resistências. A Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto - Eunice R. Durham - identificou dificuldades para atender à obrigatoriedade da Educação Física devido à falta de recurso. Outro exemplo, veio do Senador Darcy Ribeiro, ao considerar um equívoco a defesa da obrigatoriedade da Educação Física e optou por deixar essa matéria para a competência estadual.

Essas resistências foram ao encontro das recomendações do Banco Mundial quanto à descentralização e racionalização dos gastos com educação. O Banco como maior financiador externo da educação, em países de renda média e baixa, 62% em 1990, recomendou prioridade à educação básica. Citou que dentre as disciplinas que compõem o currículo, se destacavam as especialmente importantes: linguagem, matemática, ciências e habilidades em comunicação, embora o significado desta última, permaneceu obscuro no documento.

Todavia, eram feitas recomendações ao estudo de ciências naturais e habilidades cognitivas. Educação Física e Artes figuraram como ornamentos curriculares que podiam ser descartados sem qualquer sentido de perda.

Com a aprovação da LDB 9394/96, foi mantida a obrigatoriedade do ensino da Educação Física, Art. 26, § 3º como parte do atendimento de reivindicações de Associações e Sindicatos representantes de setores da educação.

Desta forma, a Educação Física, conforme está no texto, tornou-se parte constitutiva de um corpo de conhecimentos, integrada à proposta pedagógica da escola. Dessa forma, requer o exame do que fundamenta cada disciplina curricular, porque está no currículo, a que necessidade pedagógica pretende atender.

Exponencialmente, a reestruturação do capital tinha demonstrado a necessidade do fortalecimento da educação básica, em todos os países onde estavam sendo implementadas as reformas educacionais. No Brasil, o discurso vigente apontava no mesmo sentido, entretanto, chamavam a atenção às dificuldades em incluir a educação física no texto da LDB, ao mesmo tempo em que o desporto tinha sido privilegiado, em outras instâncias do Estado. Fica claro que no atual processo de descentralização da educação, a Educação Física não tem um papel definido a ser desempenhado conforme ocorreu desde a década de 30. Apesar de ser considerada obrigatória na nova LDB, ainda não se legitima como componente curricular.

Ademais, a limitação desse componente curricular no dia a dia, seja nas ações pedagógicas oriundas da falta de clareza da sua significância na educação básica, passando pela falta de definições curriculares, como sua carga horária, até a falta de investimentos em equipamentos e materiais contribuindo em reduzi-la.

Entretanto, apesar dessa realidade, que era vivenciada na Educação Física, o Estado fez uma opção clara em se escolher ações direcionadas a simples programas federais, estaduais e municipais de promoção da saúde.

Essas propostas foram viabilizadas e implementadas nas décadas de 70/80, através de programas que pretendiam evitar as seletividades inerentes às atividades formais e criar outras mais acessíveis e comunitárias de lazer, com programas tipo o mexa-se, que tinha o slogan representado na figura 07.

Figura 07: Slogan do Programa de Estímulo à Atividade Física Urbana



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=simbolo+do+mexa-se&hl=pt-BR&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjyhfYC5qvbAhVFC5AKHTEFDpIQ_AUICigB&biw=1366&bih=645#imgsrc=ZgdMbH87vdjpiM

Acesso em 10 março 2018

O projeto orientador desses programas dava destaque especial, para a ação profilática como fator de promoção da saúde. Seu valor e sua importância são propagados nas políticas públicas devido ao alto preço social da medicina curativa e o elevado custo da inaptidão física.

Ademais, este tipo de programa tinha como categorias centrais a condição física, e a saúde, tentando uma aproximação com um estado completo de bem-estar físico, mental e social, conforme a definição adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A Educação Física teve participação destacada em outras reformas educacionais, porém, nesta última reforma, há sinais de que ela já não dispõe do mesmo prestígio. A explicação pode estar ancorada no papel assumido, atualmente, pelo Estado.

Em outras reformas, o Estado era caracterizado como provedor de educação e para tanto, teria que fortalecer uma identidade coletiva e mecanismos culturais responsáveis por uma nova ordem social. Nesta última reforma, o Estado se apresenta como regulador da educação. É responsável pela coordenação, regulamentação do sistema educacional, avaliador da qualidade da educação e nivelador das desigualdades regionais.

Faz-se então uma crítica às características do Estado provedor que são distintas às do Estado regulador. Juntando-se a isto, o paradigma da racionalização dos custos, imposto pelas agências financiadoras internacionais, percebe-se que, para estas Instituições, algumas disciplinas são dispensáveis ao currículo - caso da Educação Física que perdeu seus objetivos anteriores devido ao processo de democratização do Brasil pós período ditatorial

À medida que o Estado passa da centralização à descentralização, desaparece a necessidade da Educação Física no sistema escolar. Conforme podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o ensino da Educação Física não é obrigatório para todos os graus do sistema de ensino, conforme previa o dec. N.º 69. 450/71. Na atual legislação, a sua obrigatoriedade limita-se às modalidades de ensino da Educação Básica - Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em qualquer série, com uma carga horária indefinida, sendo facultativa para os cursos noturnos e ensino superior. Nesses níveis, os “corpos” presentes nesses cursos não precisam de nenhuma prática corporal.

Diante do descaso e da ignorância com a qual é tratada a necessidade real e educativa da Educação Física, coube aos profissionais do setor, agregarem conhecimentos e se aliarem em prol de um objetivo comum: a reestruturação do planejamento e dos paradigmas que sustentam o ser / fazer da Educação Física na educação como um todo, não se restringe sua abrangência às práticas esportivas ou palestras de conscientização, sobre a importância do higienismo.

É preciso chegar a um consenso dos méritos de cada vertente metodológica e, então, aplicá-los conjuntamente de forma racional e planejada.

Como reação a esse retrocesso, destaca-se a realização dos debates sobre a área em vários fóruns, as publicações, os cursos de pós-graduação, o aumento de livros e revistas entre outros, que difundiram e argumentaram as novas tendências da Educação Física.

Sendo assim, as relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob teorias críticas da educação COLETIVO DE AUTORES (1992): questionou-se seu papel e sua dimensão política”. Ocorreu uma mudança no enfoque, tanto aos objetivos e conteúdos, quanto aos pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Ampliaram a visão para uma área biológica, enfatizaram e reavaliaram as dimensões, psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral.

Abarcaram-se em objetivos educacionais mais amplos, sob a perspectiva de conteúdos diversificados e não mais apenas em esportes, em pressupostos pedagógicos mais humanos e ao não adestramento de seres humanos.

A Educação Física atual, mesmo com tantas divergências, busca o desenvolvimento integral do ser humano, sob dimensões pedagógicas, sociológicas, antropológicas e filosóficas. Mas segundo o Coletivo de Autores (1992, p.36), nossa Educação Física escolar, ainda tem como objeto de estudo, o desenvolvimento da aptidão física, o que tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe dominante no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Situação que precisa ser emancipada.

Para se discutir o processo emancipatório necessário ao componente curricular Educação Física, nos apoiaremos nos olhares antropológicos, que superaram a forma de estudo da compreensão humana que viviam em regiões longínquas, com comportamentos exóticos em relação aos europeus “evidenciando a clássica separação sujeito – objeto oriunda das ciências da natureza”, LAPLATINE, (1988 p.132).

Essa superação passa pela observação in loco, perceberam-se novos conceitos de cultura que se referiam a “todo complexo que incluía conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Apud MERCIER 1986, p. 96), dando condições de olhar os homens, através de uma visão etnográfica.

Daí, através da reflexividade, o comportamento humano pôde ser analisado como expressão cultural, parte do comportamento de grupos concretos, que procura

compreender o universo de significados que ordena e dá sentido às ações humanas, confronta subjetividades e delas tratando, caracterizando um mecanismo dos mais importantes para deslocar a própria subjetividade.

E dentro dessa evolução da antropologia como ciência, nos embasaremos na antropologia interpretativa de GEERTZ (1989) que nega a visão antropológica de uma ciência experimental, em busca de leis, e a afirmar como ciência interpretativa, à procura de significados das ações humanas, inspecionando um discurso social.

Geertz (1989) opõe-se também, ao estruturalismo que tenta decifrar os códigos internos das ações humanas, afirmando metaforicamente que o *“homem é um animal amarrado às suas teias de significados assumindo a cultura como sendo essas teias e sua análise”* (idem 1989, p.15) dizendo: *“A cultura, esse documento de atuação, é, portanto, pública [...]. Embora uma ideação não exista na cabeça de alguém, embora não física não é identidade oculta”* (ibidem 1989 p.20).

Esse estudo antropológico interpretativo, dá condições teóricas de podermos discutir nesse trabalho, as várias concepções que surgiram na Educação Física durante a sua história chegando na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, também eleita campo teórico dessa pesquisa.

Em certos momentos, intervindo para reduzir ou ampliar o conhecimento dessa área, constituídos para a manutenção da dicotomia corpo e mente, também na criação e organização de novos métodos, saberes e novas culturas na escola respectivamente, sendo esta última, associadas ao caráter pedagógico, em que o profissional em educação física assume o papel de educador, que alia a mobilização dos vários saberes dessa matéria escolar, à fixação dos sentidos de cidadania, sociabilização, interação aos saberes do aluno que é levado a se vislumbrar a se apropriar do mundo.

Entre o que nosso corpo nos diz e o devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura. (GEERTZ 1989, p.62)

Como os critérios previamente estabelecidos por várias concepções para a organização do seu ensino, ainda não são consenso, torna-se mais importante ainda, à intervenção deste profissional no âmbito de cada escola para estruturação de um projeto político-pedagógico ao qual a educação física, tenha sua integração

assegurada e definida. A partir daí se pode afirmar que se tem uma cultura escolar aberta e atenta às múltiplas necessidades do indivíduo.

As considerações anteriores tornam claro que, a escola é um local imprescindível para o desenvolvimento de estratégias as quais possam garantir promoção dessa área do conhecimento humano e, neste contexto, a aula de Educação Física assume papel privilegiado. Leva-se em consideração que a escola, para muitas crianças, se constitui na única oportunidade de acesso às práticas da cultura corporal de movimento, “principalmente para as crianças de classes sociais mais baixas, a escola, muitas vezes, se configura como a referência cultural mais significativa de suas vidas” (TORRES & GAYA 1996, p.59).

Entretanto, independentemente de suas concepções teóricas, percebe-se que os autores convergem num ponto comum: a preocupação sobre a criação de uma identidade própria para essa área do conhecimento, base sobre a qual se fundamentaria como disciplina acadêmica, com novas dimensões para sua prática cotidiana e sua relação legítima com a sociedade em geral.

Verifica-se assim, uma busca universal ao objeto concreto do estudo dessa área, haja vista a necessidade de se identificar e trabalhar os elementos da Educação Física numa perspectiva das práxis, almejando a elaboração de um constructo sedimentado em relação a uma simbiótica enriquecedora a ela e à teoria, fundamentando sua didática e sua necessidade de existência. Neste contexto universal da linha paradigmática, o ensino de habilidades motoras (formal ou não, desportiva ou não) aparece como ícone.

Conforme observa-se a seguir, todas as considerações teóricas, metodológicas e ideológicas vão se referenciar ao como ensinar, permeando o processo pedagógico, o qual diz respeito à educação como um todo. Abre-se a possibilidade de se pensar nos diversos conteúdos da Educação Física ou não, que podem ser contemplados na razão de serem, a qual, compete aos professores desenvolverem com os alunos e com o segmento social em que atua e está inserido.

Vale afirmar que, na antropologia e nas ciências sociais os paradigmas coexistem, simultaneamente, sem que o novo elimine o anterior, passa-se a abordar as concepções da Educação Física através de OLIVEIRA (1988, p.21).

Transformação da história exteriorizada e objetiva em historicidade, viva e vivenciada nas consequências dos homens, e por certo, do antropólogo.

A fusão de horizontes implica que na penetração do horizonte do outro não abdicamos de nosso próprio horizonte. Assumimos nossos preconceitos.

No percurso da Educação Física brasileira, verifica-se uma série de vertentes. Ora ligadas aos aspectos sociais, ora políticos ou econômicos. Fica, portanto, uma laguna para o pensamento acadêmico e a ausência de clareza de propostas no trato da Educação Física escolar.

Recorre-se aos estudos antropológicos de DAOLIO (2004), com suas perspectivas críticas, identificando as concepções da Educação Física, através de uma etnografia dos pensamentos científicos justificados em virtude da proliferação de discursos ocorridos na área a partir de 1980, quando vários autores da Educação Física brasileira passaram a considerar em seus trabalhos a dimensão cultural. Fato esse, dos mais positivos, uma vez que até poucos anos, o referencial quase exclusivo para se discutir a área, era proveniente das ciências naturais.

Todavia, alguns desses autores aprofundaram-se nos referenciais teóricos das ciências humanas o que se pode considerar um grande salto da área foi a constatação de que, mesmo os que continuaram estudando com base nas ciências naturais, passaram a incluir em suas análises e publicações as questões culturais.

Ademais, tem-se discutido o conceito de cultura com base nas contribuições de alguns autores da antropologia social, como GEERTZ (1989), OLIVEIRA (1988), e, tentado defender algumas importantes contribuições dessa área, que parecem renovar a compreensão e aplicação da Educação Física.

A principal delas parece ser a consideração da dimensão simbólica presente nas ações humanas que, na antropologia social, foi estudada por GEERTZ (1989), partindo de pressupostos da semiótica. Para o autor, a cultura é pública porque sua dinâmica implica comportamentos e ações humanas encarnados em contextos específicos e, por isso mesmo, dotados de significados. A partir de GEERTZ (1989), a cultura deixa de ser uma entidade abstrata ou, como diz o próprio autor, uma entidade superorgânica, para ser algo concreto, dinâmico, mutante, processual, vivo. E a antropologia deixa de ser uma ciência experimental, em busca de leis, para se transformar em ciência interpretativa em busca de significados.

Por sua vez, esse modelo rompe com os paradigmas da ordem, inserindo no debate, conceitos de desordem, resultando na interiorização do tempo, não o tempo estático já passado, nem um tempo objetivo dividido em etapas evolutivas, mas um

tempo no qual o pesquisador se insere, assumindo sua condição e seu momento histórico no ato da interpretação de pensar a Educação Física no Brasil, nesses últimos anos, que estiveram reféns de paradigmas cientificistas não tendo se libertado ainda de um estilo positivista de fazer ciência.

Nesse sentido, considerou-se também, que há apenas trinta anos é que, puderam se aprofundar as discussões científicas dentro da Educação Física, sobretudo a partir de referenciais oriundos das ciências humanas, com a intenção de estabelecer suporte científico para uma área que, historicamente, pautou-se pela intervenção acrítica, descompromissada e, muitas vezes, pautadas no senso comum.

O que une todas as proposições de Educação Física nesses últimos anos é a busca de embasamento científico para compreender a área. Esse é o mérito de Go Tani, de João Freire, do Coletivo de Autores, de Elenor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti, dos seguidores e simpatizantes de cada uma das proposições existentes e de muitos outros estudiosos sérios da Educação Física. Entretanto cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam – uns mais que outros – o conceito de “cultura” na Educação Física atual, apresentam proposições também diferentes. (Daolio. A ordem e a (des)ordem na Educação Física Brasileira, Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115 – 127, set. 2003)

Esse contexto deparou-se com o conceito defendido por GO TANI (1988) e coautores, que depreenderam o sentido da cultura através de abordagens desenvolvimentista baseados nas proposições evolucionistas do século XIX. Esta visão de cultura estava presa a um cientificismo, na medida em que tentava mapear o desenvolvimento motor objetivamente, inclusive considerando suas etapas para a definição dos conteúdos escolares da Educação Física.

Ademais, o indivíduo nessa abordagem, é considerado possuidor de cultura e de uma dimensão cognitiva e afetivo-social, mas é tomado, primeiramente, com o indivíduo que expressa um desenvolvimento motor. O homem, nessa abordagem desenvolvimentista, é tomado principalmente como homem motor.

A discussão dessa abordagem se torna muito gratificante a partir do momento que se tem acesso à visão desenvolvimentista de FREIRE (1989), que ampliou esse conceito, sem negar o aspecto motor, ressaltando, porém, o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Freire não se propõe a discutir o conceito de cultura, apesar de destacar sempre a riqueza da cultura infantil repleta de jogos e brincadeiras, internalizada como característica intrínseca em ser expressa em sua atuação social. Em FREIRE, a cultura infantil internalizada nas crianças corresponderia à ordem

natural, e a escola, com a função de preservar essa condição natural corresponderia a ordem social. O homem então é considerado por Freire primordialmente um homem psicológico. Visando aumentar mais ainda a complexidade dessa discussão, reportou-se também em saberes critico-superadoras, propostos pelo Coletivo de Autores, que desloca o centro de preocupação da área de Educação Física escolar de dentro para fora do indivíduo.

Assim, um programa escolar de Educação Física não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem. Esse patrimônio cultural, composto por jogo, ginástica, esporte e dança – elementos da chamada cultura corporal –, deve ser garantido a todos os alunos, de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações. (DAOLIO. A ordem e a (des)ordem na Educação Física Brasileira, Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115 – 127, set. 2004).

Essa abordagem teve carência das dimensões simbólicas, lembrou também as definições culturais do século XIX como se a cultura fosse externa ao homem e produto dele, deixando de considerar o indivíduo e a sua subjetividade. O homem é visto como um homem social.

KUNZ (1991, 1994), BRACHT (1992, 1999) e BETTI (1992, 1994 e 1999), possuem trajetórias diferentes no trato da Educação Física escolar, mas chegam a alguns denominadores comuns, como a crítica à racionalidade científica, a importância da dimensão simbólica no comportamento humano, o fato da Educação Física contemplar, ao mesmo tempo, um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer, a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social, a consideração da subjetividade, a tarefa da mediação simbólica da Educação Física, o sentido/significado do mover-se. Daí o aparecimento do homem cultural.

Nesse sentido, com a abordagem estratigráfica, GEERTZ consegue considerar semelhantes os conceitos de homem motor (TANI), homem psicológico (FREIRE), homem social (Coletivo de Autores) e homem cultural (KUNZ, BRACHT e BETTI) apesar de criticar as formas tradicionais de abordagem do ser humano pelas ciências humanas. Segundo ele principalmente “na tentativa de compreender o ser humano, ao longo da tradição científica, buscou-se uma ordenação das várias ciências, inclusive reclamando-se da autonomia para cada uma delas” (GEERTZ, 1989, p. 60). Evidentemente GEERTZ não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura considerá-

lo como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilegio de alguma abordagem. Daí sua expressão:

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. (Idem, 1989, p.64)

Acredita-se que as produções de TANI, FREIRE e coletivo de Autores, num primeiro momento, e renovado por KUNZ, BRACHT e BETTI posteriormente, completa-se com as contribuições da visão antropológica de GEERTZ em que o autor dá uma dimensão simbólica no comportamento humano, não individual, mas de um processo coletivo de significações inserido na própria dinâmica cultural da sociedade.

DAOLIO (2003), estudioso da antropologia interpretativa de GEERTZ (1989), na tentativa de superar as propostas dos autores da década de 1980, propõe novos caminhos para a Educação Física brasileira,

Dessa forma, a discussão de cultura com base na antropologia estaria enterrando de vez na Educação Física qualquer ranço cientificista, desde aquele mais obvio e tradicional que defendia uma atuação objetiva sobre o corpo físico, até aquele mais sutil, que propunha uma visão mecanicista da relação entre o homem e a sociedade. Essa discussão estaria libertando na Educação Física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. Chego, assim, à proposta de uma Educação Física da desordem, que considera o outro – quer seja o aluno, alvo de uma intervenção escolar, o atleta em um clube, ou um frequentador de academia de ginástica – a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção.

A Educação Física da desordem assumiria que uma teoria científica nunca se constitui numa imagem idêntica e estanque do real, mas numa construção sempre parcial e dinâmica desse real. A Educação Física da desordem aceitaria humildemente os limites da ciência, consciente de que ela pode ser útil para a compreensão e atuação sobre o homem, sem ser onipotente.

A Educação Física da desordem reconheceria que “[...] entre uma cientificidade desumana e um humanismo não científico” (Laplantine, 1988, p. 172) ela recusaria ambas as proposições, reafirmando a intersubjetividade nas relações entre os autores da área. (Daolio. A ordem e a (des)ordem na Educação Física Brasileira, Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115 – 127, set. 2004).

Esses caminhos da (des)ordem de DAOLIO (2004), abriram boas perspectivas para a Educação Física, como área de produção de conhecimento, principalmente

quanto à formação de professores através de mudanças curriculares, que valorizassem os saberes, o saber fazer, as competências e as habilidades que são a base dos professores no ambiente escolar.

O Coletivo de Autores vem reforçar o parágrafo acima e nos mostrar possibilidades de inovação e buscar uma nova reflexão para a Educação Física quando destaca que, no passado a perspectiva da Educação Física, tinha como objetivo o desenvolvimento da aptidão física do homem, onde a contribuição histórica é relativa aos interesses da classe dominante, mantendo uma estrutura capitalista, mas hoje nossa área começou a ter uma nova reflexão, sob um aspecto lúdico buscando investigar a criatividade humana e à adoção de uma postura investigativa e produtora de cultura.

Esse processo de tentativa de mudança na concepção de Educação Física DAOLIO (2004, p.56), ainda afirma que: “cultura é o principal conceito para a Educação Física”, na perspectiva que o movimento humano é o nosso estudo, mas o caráter social e cultural que a Educação Física deve exercer em seus alunos não pode ser deixado de lado, devemos assumir a responsabilidade que nos foi dada, transmitindo e ensinando conhecimentos que transformem a realidade social.

Nesse sentido, a compreensão do indivíduo enquanto ser cultural e suas relações interpessoais se faz presente, o que é corroborado por MEDINA (1983) ao mencionar:

o homem só pode evoluir, cada vez mais, através da percepção gradual que se dá em relação a si mesmo, em relação aos outros, em relação ao mundo, assim nosso papel como educadores é o de proporcionar essa interação e conhecimento cada vez maior do ser humano com o mundo e suas relações.
MEDINA (1983, p. 50)

Exponencialmente, a Educação Física existe em função do homem, enquanto ser individual e social, sendo assim, temos que entender o indivíduo como um todo, nas suas várias formas de se relacionar com o mundo e a Educação Física como Cultura Corporal de Movimento têm que estar atenta às individualidades.

Hoje, graças a esses autores, que têm colaborado bastante com a Educação Física, enquanto cultura corporal, através de vários estudos e publicações, cursos e debates, verifica-se o quanto era simples e superficial trabalhar sob a tutela tecnicista, que negligenciava a complexidade do ser humano.

A pessoa era apta ou não. Se não havia um local adequado para a Educação Física como: quadras poliesportivas, pistas de atletismo, piscina, salas de luta, e outros. As aulas, não aconteciam.

A Educação Física trabalhada na perspectiva da cultura corporal de movimento, ao propor estudos de conteúdos que abordam a ginástica, o jogo, a dança, a luta e o esporte, assume uma responsabilidade complexa e deve estar de acordo com a capacidade cognitiva e a prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às possibilidades enquanto sujeito histórico, também de forma sistemática e metodológica, visando sempre às carências e as necessidades dos alunos.

Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como os conteúdos nomeadas anteriormente, que, constituirão seu objeto de estudo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

O Coletivo de Autores (1992, p.41) ressalta, ainda, que:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

Nesse sentido, considera-se então um salto de qualidade o debate acadêmico na área permitindo, assim, que o movimento pela renovação epistemológica da Educação Física se estruturasse sob a luz de uma nova abordagem: a sociocultural.

Nesta abordagem, o conceito que surge como determinante é o de cultura, fato esse que significa uma verdadeira revolução paradigmática e passa a indicar o caminho para a construção do novo "objeto" da área, que assume um significado que transcenda a conotação biológico-naturalista e também, efetive um tratamento demarcatório (definições) para a Educação Física.

É o conceito de cultura que melhor expressa a ressignificação mais importante e a desnaturalização do objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio histórica.

O aprofundamento da discussão acerca dessa questão permite considerar o ser humano como um ser mais dinâmico e dotado de individualidade, inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e eminentemente simbólico. A visão de educação física nesse caso, também parece ser ampliada, uma

vez que procura contemplar não só as dimensões física, psicológica e social humanas, mas ver o ser humano como a totalidade indissociável entre esses aspectos (DAOLIO, 2004, p.66).

O estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, fruto da abordagem crítico-superadora permite perceber as várias manifestações corporais humanas como construções históricas da humanidade. E ainda,

Os temas a serem tratados pedagogicamente pela educação física, por serem considerados elementos da cultura, estarão presentes nas aulas como fenômenos que se impõem aos alunos como necessários para a sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano (DAOLIO, 2004, p. 31).

Para BRACHT (2004, p.3), por outro lado, a inserção do termo “cultura” no âmbito da Educação Física permite superar um certo “naturalismo” presente historicamente na área por forçar uma redefinição da relação da educação física com a Natureza e com o seu conhecimento fundamentador. Segundo o autor, tudo na área da Educação Física era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que a fundamenta são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender o saber da Educação Física como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas redimensiona e abre a área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia a visão acerca dos saberes a serem tratados. Uma das consequências de tal consideração para esse autor, assim como para DAOLIO (2004), é a de ver as atividades físicas ou práticas corporais como construções históricas, portanto não mera consequência de ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem e complementa:

A “cultura” é o principal conceito para a educação física⁹, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional da Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica [...] Segundo Daolio (2004, p.9) a Educação Física a

⁹ A dimensão cultural perpassa o universo epistêmico de todas as áreas do conhecimento, mas no caso da Educação Física a questão é que ela não foi reconhecida enquanto tal por muito tempo. DAOLIO (2004)

partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Enfim, não causa mais polêmica afirmar que a Educação Física lida com conteúdos culturais e, sendo assim, ela pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2004, p. 2-3, 9).

Ademais, entende-se que essa discussão, que, hoje se tornou marco na Educação Física, a cultura corporal de movimento, possibilita o fortalecimento da identidade da área e a legitima nos ambientes da educação, seja ela básica, superior ou informal.

O fortalecimento dessa concepção na Educação Física, promoverá meios para esta, enfrentar na atualidade, seu maior desafio; garantir a qualidade da Educação Física na Educação Básica como o todo, no contexto da nova Base Nacional Comum Curricular, que propõe preferencialmente, adequações curriculares até o ano letivo de 2020.

Desde a Constituição Federal de 1988, há uma previsão legal de criação da Base Nacional Comum Curricular, e isso foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e no Plano Nacional de Educação. No que se refere à Reforma do Ensino Médio, Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, está preconizado em seu art. 12:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017)

Com a publicação da Lei Nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular passou a ser obrigatória na educação básica e coube ao Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituir e orientar “[...] a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

Acrescenta ainda a Resolução:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. [...] Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020. (BRASIL, 2017)

Logo no primeiro parágrafo do texto introdutório, a BNCC marca a posição que pretende ocupar quando afirma literalmente que se trata de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07).

No que se refere especificamente a Educação Física, foram elaboradas 10 páginas reservadas a explicitar a concepção desse componente curricular que perpassa o documento: 1,5 é dedicada aos fundamentos epistemológicos, 5,5 são preenchidas com definições das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e as três últimas páginas se dedicam a explicar as “dimensões do conhecimento”. Essa distribuição revela muito sobre o viés adotado. Explicações dispensáveis tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo.

A leitura promoveu dúvidas em saber, por exemplo, por que a Educação Física está na área das linguagens e o que isso significa. A falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal que influenciam a BNCC.

E vai mais além, apesar de conceder uma atenção exagerada às práticas corporais, os argumentos são inconsistentes. O discurso inicia bem ao posicionar a educação física como componente que as tematiza “em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2017, p. 211), reforça essa ideia ao sugerir que as práticas corporais sejam abordadas “como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, mas escorrega logo em seguida ao estruturá-las, essencializá-las e fixar os seus significados:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor

grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. (Brasil, 2017, p. 211).

Ora, um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência.

A rigidez enunciada pela “organização interna (de maior ou menor grau)” parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos. Isso acontece hodiernamente nos momentos de entrada, saída e intervalos da escola, dentro de casa, no quintal, na rua, condomínio etc. As pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos.

Destaca-se outro aspecto problemático: a vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde. O documento desdenha que a ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc.

O próprio texto assume esse posicionamento ao afirmar que “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2017, p. 212).

Assim, a significação não se define oficialmente de forma arbitrária, pois se encontra na esfera do imponderável, faz parte do processo de negociação cultural que cada grupo trava com os demais membros da sociedade.

Como se não bastasse a problemática existente, a Educação Física neste momento de mudanças, alavancadas pelas proposições contidas na BNCC. Permite-se afirmar que a BNCC retrocede política e pedagogicamente. O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, quanto o distanciamento dos conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da Educação Física.

Diante desses fatos, pauta-se a necessidade dos docentes de Educação Física, se apropriarem desse novo quadro sugerido pela BNCC, e buscarem formas

significativas de enfrentamento, em suas práticas pedagógicas, visando garantir aos alunos, contato com as manifestações culturais da humanidade através desse componente curricular representado pela Cultura Corporal de Movimento.

CAPITULO 2

Certos sonhos da humanidade são muito velhos, como o do automatismo. Para compreender a evolução das técnicas e dos valores ligados a ela, portanto, é preciso considerar ao mesmo tempo os mais antigos sonhos humanos e as sucessivas modalidades segundo as quais eles se transformam.

BAYLE (1996)

2. TECNOLOGIA, O JOGO E A GAMIFICAÇÃO

São apresentados neste capítulo, os referenciais teóricos sobre processo tecnológico que nos embasamos, através, da concordância com estudos de LIMA JR (2005), tomado como base a relação temática com a matriz grega (vinculando-a à noção de *teckné*), que “*relaciona e articula indissociavelmente o ser humano e os utensílios e recursos materiais ou imateriais por ele criados, de modo que não há como concebê-los como realidades independentes, autônomas*”.

Torna-se pertinente, lembrarmos que a história do homem se iniciou, conjuntamente com a história das técnicas, com a utilização de objetos que foram transformados em instrumentos diferenciados, evoluindo em complexidade juntamente com o processo de construção das sociedades humanas.

Estudos como o de VERASTO (2004), que descreve a evolução histórica das técnicas desenvolvidas pelo homem, colocadas dentro dos contextos socioculturais de cada época, é que nos faz compreender melhor a participação ativa do homem e da tecnologia no desenvolvimento e no progresso da sociedade, enriquecendo assim o conceito que temos a respeito do termo tecnologia.

Corroborando com estas ideias, HETKOWSKI (2006), suscita o debate sobre a tecnologia, numa perspectiva de base material e imaterial, vinculada aos modos de produção humana: subjetividade, arte e criação ligada ao sentido primeiro da técnica.

Estas concepções sobre tecnologia, nos remete a refletir sobre o próprio homem e seu processo histórico, e segundo os argumentos de LIMA JR (2005),

o ser humano está totalmente implicado na tecnologia e a tecnologia está totalmente implicada no humano, mesmo no contexto do advento da

industrialização, com a tecnocientificação da sociedade, enquanto uma instituição social, política, econômica, cultural, simbólica. Por isso, também, nas reflexões e políticas na área de Educação e TCI, não se trata de deslocar a ênfase do humano para o maquínico, nem o inverso, visto que há um imbricamento “homem-máquina” inevitável e inesgotável, o qual rompe com a visão dicotômica dominante no discurso pedagógico e na matriz do pensamento moderno que o sustenta. (p.16).

Alinhado a esta concepção desafiadora, que, sucinta a tecnologia intimamente relacionada com o ato de superar e melhorar a vida humana, temos o entendimento de HETKOWSKI (2006) sobre as TIC na educação contemporânea, possibilitando práticas inovadoras, com objetivos claros. As TIC devem estimular autonomia, com desdobramentos emancipatórios e críticos, permitindo aos sujeitos, o direito da escolha, na perspectiva de desconstruir práticas fundamentadas em discursos hegemônicos alienantes. Desta forma, este processo na educação, possibilitará um movimento dialético, produzindo sentido no ato de ensinar e aprender.

2.1. Tecnologia da Informação e Comunicação, uma Inteiração Significativa com a Educação:

A tecnologia sempre esteve presente no processo histórico do homem, mas, verifica-se rotulações limitantes associadas aos vieses instrumental e mecanicista.

Porém, observa-se através de estudos contemporâneos de Hetkowski (2004); Farias, Isabel (2006); Lima Jr (2005); Pretto (2006), dentre outros, a possibilidade de sua ressignificação, ampliando sentidos relacionados à produção criativa do homem voltada para melhora da realidade na sua vida.

Essa direção indica que o homem se desenvolve para satisfazer seus desejos e necessidades, atividades e ações específicas, as quais se remetem num conjunto de práticas sociais, individuais ou coletivas voltadas para a produção da vida material humanizando sua realidade como afirma Lima Jr.

o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado. (LIMA JR, 2005, p. 3)

Sendo assim, a tecnologia não é restrita apenas aos instrumentos, aparatos materiais potencializadores do trabalho e habilidades humanas conforme a

modernidade forjou, em especial, durante o processo de início de industrialização nas sociedades ocidentais, geralmente ligadas à produtividade e eficácia, uma vez que já inclui um fazer, a reflexão e/ou consciência do fazer, a capacidade de explicar certo procedimento e a sua eficiência.

Exponencialmente, o homem então se vê imbricado com a tecnologia, na medida em que, ao se deparar com um problema/questão do seu contexto vivencial, o mesmo se apropria do que está disponível (material ou imaterial), seus conhecimentos e se utiliza da criatividade para transformar sua realidade. Não necessariamente ele precisa de artefatos materiais para transformar sua realidade e a si mesmo. A reflexão sobre si e o processo são a chave para o agir tecnológico humano.

Neste sentido, Lima Jr afirma:

a tecnologia não é entendida apenas enquanto aparato maquínico (base material) potencializador do trabalho e habilidades humanas, nem no sentido mecânico oriundo da industrialização, ligado à ideia de produtividade e de mediação instrumental, sentido esse que a modernidade forjou com a potencialização que a ciência trouxe para a técnica, tornando-a mecânica, instrumental e uma instância pretensamente independente da subjetividade humana, fora do contexto cultural (LIMA JR, 2005, p. 14).

Ainda, segundo Lima Jr (2005), tecnologia é processo, inserido na ideia de um caminho criativo e transformativo. E para superar obviamente a perspectiva instrumental ligado ao tecnicismo da modernidade ele (re)visita o âmago tecnológico, possibilitando então, uma melhor definição do conceito de tecnologia:

tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem tão pouco aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) pré-determinados, estanques e de definitivos; mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em: um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, afim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado. (LIMA JR, 2005, p. 17)

Hetkowski (2009), comunga com o conceito apresentado por Lima Jr, achando importante elencar outros argumentos balizadores para qualificar essa discussão:

De modo geral, poucos sujeitos, advindos de ambientes formais de educação, pensam a tecnologia como um processo humano, considerando que ela se encontra incorporada na cultura cotidiana de forma simplista, por isso o seu conceito e os seus significados são descontextualizados e deslocados dos sentidos epistêmicos subjetivos.

Essa simplificação atrela-se aos usos, rotineiros, dos recursos tecnológicos como a escrita, a imprensa, a TV, o rádio, o telefone, o computador, o celular entre outros, os quais, efetivamente, denotam significados e significâncias de praticidade e não são concebidos, devido as interpretações simplistas, como criação humana, inerente aos processos cognitivos do ser humano (HETKOWSKI, 2009, p. 234)

Argumenta ainda que:

Dessa forma, há um redimensionamento e uma compreensão dos processos técnicos e suas implicações sociais e culturais, próprios à determinada época, os quais denotam os fazeres e os saberes humanos que desencadearam ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder e conjuntos de esforços que geraram as modernas tecnologias.

Assim, os processos que acontecem, para que determinada tecnologia possa ser criada e redimensionada, geram estes ou aqueles recursos tecnológicos. Nestes processos existem condicionantes que abarcam as relações com indivíduos e com coletivos, sob três aspectos: relação de homem-homem, relação de homem-natureza e relação homem-sociedade.

Diante deste tripé, desencadeia-se a necessidade do homem pensar no redimensionamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como potenciais aos processos comunicativos e aos saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade. (HETKOWSKI, 2009, p. 234)

Nesse sentido, no contexto contemporâneo, nossa sociedade está permeada pela presença das TIC'S nos diversos processos humanos. Esse movimento de transformação moderna e contemporânea da sociedade, adquire significados profundos, considerando o alcance e penetração das tecnologias de informação e comunicação na vida humana, comparando-se os efeitos provocados por acontecimentos de séculos passados que também provocaram mudanças significativos para a humanidade.

Ademais, destaca-se que as TIC'S são todos os meios de base digital que possibilitam a circulação, troca e comunicação de informações. Sendo seu grande expoente o computador, seus derivados e equipamentos em rede. Nessa perspectiva, as TIC'S exercem um papel cada vez mais importante na realidade social, política e cultural, influenciando nossas vivências, comunicação e aprendizagem.

No cotidiano, é fato constatarmos que as TIC'S favorecem a interatividade e a conectividade entre pessoas, independentemente de onde elas estejam, facilitando todo o contexto que possa promover processos educativos em segmentos variados, sejam nos espaços formais ou não da educação, contribuindo para a ampliação da

consciência humana, forjada nos processos de produção, criação e transformação, associados a componentes que possibilitam ressignificações histórico sociais a todo tempo.

Para HETKOWSKI (2009),

Essa compreensão das TIC'S requer, portanto, pensar nas diferentes linguagens como forma de inserir e explorar a cultura da informação e do conhecimento. E mais, é por meio da oralidade como laço visceral, da escrita como possibilitadora de sentidos e significados das informações e, através da convergência das diferentes linguagens (falada, escrita, icônica...) que é possível estreitar os espaços-tempos da sociedade e alargar os horizontes dos processos educativos formais e não formais. (HETKOWSKI, 2009, p. 235).

Todavia, esse olhar reflexivo que envolve a tecnologia, indica as muitas transformações que têm marcado a sociedade e sua vida social nas últimas décadas.

Vive-se hoje numa sociedade em mudança acelerada e imprevisível, baseada no conhecimento e caracterizada pela incerteza, o que tem contribuído para a emergência de novos padrões de produção e de relação social.

Emergem então no final do século XX designações conceituais congruentes: sociedade do conhecimento - as pessoas, independentemente do status ou classe social a que pertençam podem aceder a todo e qualquer tipo de informação, CASTELLS (2003), e sociedade da informação: inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia CRAWFORD (1983).

Por sua vez, essas conceituações permitem a percepção, de modo mais contundente, do deslocamento que ocorre na atualidade no eixo catalisador da vida em sociedade: de um sistema fundado na produção de bens materiais para um sistema centrado no conhecimento e na informação.

Critica-se CASTELLS (2003), pois, o conceito apresentado é inconsistente. O acesso a informação está intimamente ligado a capacidade financeira do indivíduo. Quanto maior for essa capacidade, maior será o acesso.

Esse modelo então, caracteriza um contexto social em transição estimulado pelas suas contradições, precisando ser ampliado para fomentar o acesso democrático na informação, delineando assim, a existência de novas consciências políticas, sociais, artísticas e culturais.

2.1.1. Do GEOTEC à Escola: Um caminho horizontalizado

“Se você tem uma maçã e eu tenho outra; e nós trocamos as maçãs, então cada um terá sua maçã. Mas se você tem uma ideia e eu tenho outra, e nós as trocamos; então cada um terá duas ideias”.

GEORGE BERNARD SHAW (1925)

Vale ressaltar que ao iniciar o mestrado em março de 2017, fui oportunizado em participar do grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, vinculado aos programas de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC e Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, ambos no contexto da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Percebeu-se de forma objetiva uma conjuntura interna do grupo configurando estratégias favoráveis para a aceitação de novos membros com seus projetos de pesquisa, bem como, o compromisso pela sustentação das pesquisas e atividades empreendidas pelo GEOTEC em andamento em prol do desenvolvimento de estratégias relacionadas à construção social do conhecimento e do entendimento espacial na visão dos sujeitos a partir da escola.

A trajetória do GEOTEC a partir da sua gênese se dá a uma década, e segundo HETKOWSKI (2010):

os objetivos do grupo evidenciam a importância das tecnologias nos projetos de ensino e nas estratégias pedagógicas emergentes na atualidade e suas potencialidades para o entendimento do mundo através da construção e da sistematização dos saberes e dos conhecimentos. Certo é que o entendimento de tecnologia adotado suplanta aquele dos aparatos e dos sistemas técnicos; neste viés Hetkowski (2010) define claramente a ampliação e o redimensionamento desse conceito, o qual é amplamente utilizado pelo grupo de pesquisa, como apresentado a seguir:

[...] tecnologias são processos humanos criativos, que envolvem elementos materiais (instrumentos e técnicas) e imateriais (simbólicos e cognitivos) e que se encarnam na linguagem do saber e do fazer dos homens. Assim, a geotecnologia representa a capacidade criativa dos homens, através de técnicas e de situações cognitivas, representar situações espaciais e de localização para melhor compreender a condição humana. Assim, potencializar as tecnologias, significa ampliar as possibilidades criativas do homem, bem como ampliar os “olhares” à exploração de situações cotidianas relacionadas ao espaço geográfico, ao lugar da política, a representação de instâncias conhecidas e/ou desconhecidas, a ampliação das experiências e a condição de identificação com o espaço vivido (rua, bairro, cidade, estado, país). (HETKOWSKI, 2010, p.6).

BRITO (2016) ressalta também o viés metodológico do grupo se dá por articulações envolvidas por redes colaborativo-participativas, possibilitando a imersão do (s) pesquisador(es), juntos e em conjunto com os sujeitos da pesquisa em seus Loci, representados pela Rede Pública de Ensino, caracterizando a atuação do Grupo na tríade imersão-colaboração-intervenção (REZENDE 2015).

Ainda segundo BRITO (2016):

esta imersão não se dá pela apresentação vertical de uma proposição, mas pela construção coletiva de estratégias e abordagens que contemplem o olhar emergente dos sujeitos, bem como evoquem os saberes e a cultura local. O *modus operandi* é caracterizado pela multidimensionalidade, pela multirreferencialidade e pela multivocalidade.

A multirreferencialidade está associada à pluralidade de olhares, complementares, dialetizantes e inteligíveis. Reconhecer a complexidade de uma realidade significa um novo olhar que valoriza a emergência das heterogeneidades. A multidimensionalidade consiste na conceituação, compreensão, representação e (re)significação do espaço, com seus aspectos técnicos, tecnológicos e sociais. Por fim, a multivocalidade denota a potencialidade de agregação dos vários discursos, evocando o caráter participativo-colaborativo implementado no GEOTEC se apresentam nas tessituras teóricas; convergem, complementam e se sobrepõem nas atividades do Grupo.

O Grupo possui três grandes projetos articuladores, o primeiro deles é denominado de: “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” e tem como objetivo difundir o desenvolvimento da ciência e tecnologia nas escolas, promovendo discussões, reflexões, usos das potencialidades e redimensionamento das TIC’S, objetivando, também, a ampliação das relações entre Universidade, Escola e Comunidade; Já o “RedePub – História das escolas da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia”, tem como objetivo a valorização da escola enquanto lugar de memória, constituída a partir da relação entre alunos e professores, mobilizando a Rede Pública de Ensino para a preservação e reconhecimento de suas histórias, a partir da relação entre os sujeitos, escola e lugar; e por fim, o “K-Lab – Laboratório de Projetos, Processos Educacionais e Tecnológicos”, possui cinco grupos temáticos Multiletramento; Ilustração, HQ e Audiovisual; Ensino e Educação Matemática; Cidades e Games ao qual está pesquisa está diretamente associada.

Essa organização do GEOTEC, possibilita a introdução de práticas pedagógicas inovadoras na perspectiva de superar práticas pedagógicas tradicionais.

Para PENSIN e NICOLAI (2018), as práticas pedagógicas podem ser consideradas inovadoras que se mostram:

Fortemente marcadas pelo protagonismo docente e pela adoção de atitudes docentes que materializem propostas pedagógicas orientadas pelo estímulo à dúvida; pela provisoriedade do conhecimento; pelo estreitamento de relações entre conteúdo e forma, teoria e prática, ensino e pesquisa; por ações colaborativas de aprendizagem e formação; pelo pensamento divergente e pela solidez teórico-metodológica, (2013, p.14).

As discussões dentro do K-Lab, no grupo temático Games, foram fundamentadas dentro do processo de entendimento de referenciais teóricos relacionados com essa temática, e, principalmente, no trato das estratégias dos games e da gamificação.

O desdobramento desses estudos relacionados aos games, a gamificação e afins no grupo de pesquisa, possibilitaram participações significativas através de oficinas organizadas por colegas pesquisadores do GEOTEC na escola Alvaro da Franca Rocha da rede municipal a partir de abril de 2017, provocando amadurecimento referente ao objeto de estudo e a metodologia dessa pesquisa.

Essas atividades transformaram-se em pilotos importantíssimos para o alinhamento da proposição desse trabalho, provocando à apropriação do conceito de gamificação de KAPP (2012, p. 39), o qual: “consiste na utilização de elementos dos games, sua estética e pensamento, fora dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens”.

As práticas cotidianas do GEOTEC auxiliam os seus sujeitos/atores, que buscam através de metodologias colaborativas a produção do conhecimento, resultante das pesquisas educacionais, que apesar da subjetividade e do seu aspecto qualitativo, supera o desejo utópico em prol da educação pública, gratuita e de qualidade.

2.2. O Jogo

“A procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir, como está, uma necessidade básica”.
FREIRE (2017)

O jogo, ao longo da história, se fez presente na forma de vida das pessoas e na sociedade, aonde vieram por ocupar espaços e tempos diferenciados atribuindo-se significados e sentidos diversos entre cada cultura. É um elogio à gratuidade, pois não busca outra coisa senão a autossatisfação.

Na contemporaneidade, o jogo se faz presente, no mundo da infância e na memória dos adultos, eventos culturais de diversas etnias, e também, nos espaços formais de ensino.

Nesses espaços, os sujeitos se auto percebem como unidades indissociáveis com o jogo, principalmente, quando ocorre processos de apropriação na escola, permitindo ao aluno criar e recriar formas novas de jogar. O jogo se apresenta como espaço fecundo de liberdade criadora, situando os indivíduos como construtores e reconstrutores de sentidos de suas vidas, oportunizando-os à prática da autonomia e da ousadia.

A realidade do jogo ao acionar, por exemplo, sentidos como a superação e a auto superação dentro da escola, pode se enraizar na história de vida dos alunos com inúmeras repercussões morais, éticas e sociais. Ao ser apropriado como espaço de alegria e de celebração da gratuidade, o jogo, remete àquele que joga à vivência clássica, ao mesmo tempo que faz um elogio à estética do movimento, no qual as dimensões sensível e inteligível passam a vigorar com força e sem tirania de uma realidade determinando a outra.

É fim em si mesmo. Trata-se de uma atividade que é destituída de qualquer julgamento moral; relaciona-se diretamente com a dimensão imprevisível, com o acaso, como um dado da realidade que lhe é inerente, produzindo níveis diferenciados de excitação advindos da tensão e da incerteza peculiares à proposta de cada jogo.

Uma vez que o jogo passa a ser apropriado pela Educação Física como conteúdo de ensino, atividades como (respeita-se aqui as questões de nomenclaturas regionais) pique-pega/pícua/pega-pega, queimada/baleado, amarelinha/céu e inferno, pelada/baba e vários outros, não serão apenas meios para se atingir fins

externos a essas atividades, mas antes, conhecimentos possuidores de valores em si mesmos que serão explorados, desenvolvidos e que fazem parte de uma determinada cultura, construídos ao longo das épocas, organizados e hierarquizados dentro de uma determinada sociedade, evocando tradições ancestrais reforçando e, ao mesmo tempo, ajudando a ressignificar sentidos de ser e de agir dos indivíduos no mundo da vida, forjando novas sensibilidades através de novas vivências.

2.2.1. As perspectivas do jogo

Pode-se considerar que o jogo busca objetos imateriais como: a superação, a auto superação, a felicidade, a alegria, o entusiasmo, o reconhecimento e o prazer. Sendo assim, busca sentidos que sempre estão muito além das palavras e da significação racional.

Neste sentido, ressalta-se que nesta escrita, buscou-se construir uma discussão que perpassa pelo jogo no seu conceito clássico (HUIZINGA, 2000) na sua forma enquanto conteúdo da Educação Física, que preconiza a concepção de jogar respeitando o desenvolvimento humano, alinhados ao jogar de forma colaborativa e solidária.

Ao adentrar em uma instituição de ensino fundamental, é simples constatar a realização de jogos variados pelos alunos, com metas diferentes nas diversas áreas escolares: alguns ‘batem’ figurinhas no chão; outros se perseguem nas áreas livres e entre obstáculos no pátio, brincando de pega-pega, brincam de “amarelinha, jogam o “baba” com garrafas pets amassadas, gude, cinco cortes e outros, rebelando-se contra estaticidades às quais elas estão submetidas, em nome da disciplina e das normas vigentes, que os obrigam a permanecerem sentados e quietos. É prazerosa, a constatação que o jogo, possa assumir possibilidades de ações transgressoras dessas atitudes corporais e da reprodução do confronto social impostas aos alunos nesse contexto.

Na vivência humana, contato com possibilidades de jogo, se dá ainda na primeira fase da infância, quando a criança se encontra em um momento de incessante investigação do ambiente, na busca da modificação desse meio, por meio de brinquedos, brincadeiras ou simplesmente pela manipulação de objetos.

Essa relação de busca com a ludicidade, com o jogo, estará presente em todas as outras fases de desenvolvimento da criança, passando pela adolescência e, não se esgotando por toda a vida.

Considera-se que o jogo se diferencia da brincadeira, uma vez que ela é a primeira forma de experimentação do ser humano com o mundo. É o modo como o homem começa a interagir com ele mesmo, com o outro e com os objetos à sua volta.

É o momento em que uma criança faz transição entre a ação somente com objetos concretos para a ação com significados (OLIVEIRA, 2010).

O descompromisso da brincadeira faz com que ela seja um campo de testes para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O jogo, por sua vez, se diferencia da brincadeira porque possui elementos contido nas regras, imprescindível ao jogo. Então, conseqüentemente, ele é inserido temporalmente após a brincadeira, pois exige graus de raciocínio e cognição inexistentes antes da formação da linguagem.

Nota-se, que a necessidade que motiva o homem a buscar o jogo, está intimamente relacionada com a construção de sua cultura, surgindo como elemento fundamental para sua ampliação (HUIZINGA, 2000). É possível perceber nesse momento, uma formação complementar do homem proporcionada pelo encontro entre a sua natureza, caracterizada por sua forma física, seus instintos e sentimentos e a sua forma de ser estabelecida por meio de valores éticos, morais, estéticos, ritos e regras presentes dentro do ambiente em que ele convive.

GEERTZ (1989) aponta o homem como o único animal que se apresenta com uma gestação incompleta, ou seja, que não apresenta ao nascer um desenvolvimento motor e cognitivo tão amplo quanto outros mamíferos. Esse desenvolvimento será diferenciado, uma vez que, apesar de fazer parte de uma cultura com costumes, tradições e valores semelhantes, a história de cada pessoa é única. Além disso, seu pleno desenvolvimento é caracterizado por um período muito mais longo em relação aos demais animais necessitando de vivências e experiências variadas, cognitivas, emocionais, lúdicas e outros.

A necessidade dessa complementação segundo GEERTZ (1989) torna-se possível por meio das relações sociais, ou seja, a “segunda gestação” seria fruto da inserção cultural que pode representar, desde a educação, costumes e valores da sociedade até mesmo a prática de jogos.

Constata-se que o jogo não é um acaso à parte das demais atividades humanas. Como todas, é vida manifestando-se e, como elas, manifestando-se de maneira típica, apenas quando encontra ambiente fértil para isso. E tudo indica, é o mundo do espírito humano, da subjetividade que acolhe o lúdico e o faz crescer. “Quando o homem se volta para si, livre das amarras da objetividade, pode jogar.” (FREIRE, 2005, p. 65).

O jogo exige do homem essa necessidade de “voltar-se para si” e é neste sentido que está sendo retratado aqui como elemento subjetivo, que está exterior à vida habitual, desligando-se das demais atividades cotidianas, no qual não se busca qualquer proveito material em sua realização. O jogo traz ao homem uma atividade que se resume em sua própria prática e que se cerca das demais atividades por outros limites de regras e espaço (HUIZINGA, 2000).

McGONIGAL, (2010), discorre com uma versão da história da invenção dos jogos, relatada pelo historiador grego Heródoto, isso acontece por volta de 2.500 anos atrás. Ele diz que os jogos, mais especificamente os de dados, foram inventados no reino da Lídia, durante um tempo de fome. Segundo o historiador, o rei daquele reino introduziu o jogo de dados como uma solução para o problema da fome. Ele decretou que o povo deveria alternar os seus dias entre comer e jogar. Em um dia o povo comeria e no outro jogaria com os dados.

O jogo era tão imersivo que eles ignoraram o fato de estarem famintos para se dedicarem ao jogo. Heródoto diz que aquele povo passou 18 anos seguindo esse esquema e conseguiu atravessar todo esse tempo de escassez utilizando o jogo como ferramenta para escapar da realidade de escassez que se encontravam. Esse relato histórico sobre o jogo, retrata a subjetividade do homem, de forma que simula a sua realidade e apresenta um fim em si mesmo (FREIRE, 2005).

Aliado a isso, considera-se a compreensão, o valor e o interesse pelo jogo. São todos, elementos que se resumem nas características particulares do indivíduo. Por mais ampla que seja a sua utilização, desde suas possibilidades de uso pedagógico, o jogo apresenta significado singular para cada praticante.

FREIRE (1994) observou que o jogo pode ser transformado e os alunos podem desenvolver a criatividade, a cognição e resolver problemas, ou seja, ao se apropriarem desse conteúdo favoreça a possibilidade de agir sobre ele. Muitos jogos podem ter sua lógica transformada, além de situações de adequação de material e

espaço físico, para evitar a exclusão, gênero, discriminação entre outras. Cria-se dinâmicas culturais que envolve tradições, ambientes e costumes.

Portanto, a relação do jogo com a cultura deve ser analisada em suas instâncias macro e micro, considerando-se a sociedade e a cultura a qual ele esteja inserido e sendo praticado como forma de compreendê-lo de modo mais amplo, sem que, para tanto, se deixe de apreciar a função que cada jogador apresenta nesse contexto.

Busca-se demonstrar, que é por essa complexa relação entre o jogo, cultura e o indivíduo, que se caracteriza o ambiente da atividade lúdica, sem que se possam especificar quais desses elementos atuam como causa ou consequência em suas constantes formações.

Espera-se com isso, que a cultura possa ser caracterizada como responsável pela formação de um jogo, ou que esse último, possa ser responsável pela formação de um indivíduo ou, ainda, que esse seja responsável pela formação de uma nova cultura e, assim, seguindo essa lógica, os três elementos acabem por se influenciar de modo multilateral.

Diante de inúmeras discussões do campo acadêmico, constata-se o jogo como campo controverso, desprovida de definições unívocas e verdades absolutas. O jogo é um tema abordado em diversas áreas de graduações (Educação Física, Psicologia, Antropologia, Design de Games, História, Sociologia, Filosofia e outros), e como tal, tende a ser absorvido por seus respectivos embates teórico-metodológicos, dando margem a uma miríade de olhares e interpretações.

Entre as referências clássicas de maior destaque no âmbito das Ciências Humanas, figuram Huizinga (2000) e Caillois (1990), autores cujos esforços servem de referências para muitos estudos concernidos em questões sobre a ludicidade que se fazem presentes em muitos estudos referentes ao jogo. Para eles, o jogo, em sua acepção ampla, consiste numa ação:

- voluntária – pois depende do consentimento dos seus participantes;
- circunscrita – ocorre numa dimensão à parte da vida cotidiana, protegida por uma espécie de “círculo mágico”;
- imprevisível – seu desfecho é sempre um mistério, pois dependente das escolhas do(s) jogador(es);
- fantasiosa – frequentemente recorre ao faz de conta, dando vida a narrativas e universos imaginários;
- reversível – após encerrado, restaura a configuração prévia da realidade.

Torna-se necessário irmos além dos representantes da vertente “clássica”, convém ser mencionado os estudos que buscaram reconhecer os traços comuns existentes entre os jogos tradicionais e a sua manifestação mais atual, os games. Optamos então em apresentar os estudos contemporâneos de Karl Kapp (2012) e Jane McGonical (2012).

KAPP (2012, p. 25) provê uma definição que diz que jogo é “um sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em uma saída quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional”.

Após essa definição, o autor fornece uma melhor descrição de cada elemento que a constitui. Assim como ele, os elementos dessa definição serão divididos para que sejam um pouco mais aprofundados, já fazendo algumas relações com o fenômeno da gamificação:

- **Sistema:** entender um jogo como um sistema é uma premissa para melhor entender a gamificação, e também ajuda na sua aplicação prática, como será visto adiante. Nesse sentido, sistema é entendido como um conjunto de elementos interconectados, em que o que ocorre com um deles influencia, direta ou indiretamente, os outros. Por exemplo, a pontuação de um jogo relaciona-se às ações do jogador que, por sua vez, são relativas a uma estratégia ou movimento de peças. Entender o conceito de jogo dessa maneira propicia uma melhor visualização dos seus elementos, o que permite aplicá-los em outros contextos, que é o que a gamificação propõe.
- **Jogadores:** os jogos envolvem uma pessoa interagindo com o jogo, sozinha ou com outros jogadores. A pessoa que interage diretamente com um jogo é chamada de jogador. No caso da gamificação, essa definição se amplia e quem está jogando pode ser um estudante, um aprendiz, um empregado, entre outros, dependendo de qual o contexto em que ela está sendo empregada.
- **Desafio:** o sistema de elementos do jogo tem a função de desafiar os jogadores a cumprir objetivos que, geralmente, não são fáceis (mesmo um simples jogo da velha pode ser um desafio grande se jogado com outra pessoa de mesma habilidade). Um jogo se torna entediante quando o desafio deixa de existir ou se torna fácil e frustrante

quando se torna difícil demais. O desafio é um dos principais elementos de um jogo, pois faz parte do limite imposto ao jogador para alcançar o objetivo.

- **Abstrato:** os jogos normalmente envolvem uma abstração da realidade que ocorre no espaço do jogo. Significa que o jogo contém elementos de situações reais, ou a essência delas, mas não chega a ser uma réplica da situação real.
- **Regras:** são as regras que definem o comportamento dos jogadores. Elas são as estruturas que permitem com que o desafio abstrato funcione e definem a sequência do jogo, as condições de vitória e o que é válido ou não dentro do espaço do jogo.
- **Interatividade:** jogos envolvem interações entre jogadores, ou com o sistema do jogo ou com o conteúdo apresentado, ou tudo isso simultaneamente.
- **Feedback:** uma marca fundamental dos games é a resposta que eles fornecem continuamente aos jogadores, que normalmente é instantânea, clara e direta. Os jogadores podem mudar seu comportamento perante o jogo com base no feedback que recebem, tanto positivo como negativo.
- **Saída quantificável:** os jogos são projetados de forma a permitir que o estado de vitória seja quantificável. Um jogo bem projetado é capaz de informar ao jogador quando ele ganhou ou perdeu, sem ambiguidades. Sempre há um score, nível ou estado para a vitória que define essa saída. Esse é o elemento que distingue o jogo da brincadeira (que não possui um estado final ou saída quantificável).
- **Reação emocional:** jogos tipicamente envolvem emoções. Desde o triunfo da vitória até a agonia da derrota, normalmente uma vasta quantidade de emoções entram nesse processo. A emoção, ou talvez estado, que mais frequentemente observamos é o prazer de jogar, que aqui chamamos de diversão. Mas, às vezes, a frustração, a raiva, e até a tristeza podem fazer parte dos jogos.

Para sintetizar todos esses elementos, KAPP (2012) explicita que:

Juntos, esses diferentes elementos se combinam para construir um evento que é maior do que a soma deles. Um jogador se põe a jogar por que o feedback instantâneo e a constante interação são relacionados ao desafio do jogo, que é definido por regras, tudo trabalhando dentro de um sistema para provocar uma reação emocional e, finalmente, resultar em uma saída quantificável dentro de uma versão abstrata de um sistema maior, (Kapp, p.52 2012)

Trazemos para esse debate também, a seguir, McGonigal (2012), descrevendo sucintamente elementos do jogo.

Segundo a autora, “o futuro não é um lugar para onde estamos indo, mas um lugar que estamos criando. Ela afirma também que: “os jogos, no século XXI, serão a principal plataforma para criar o futuro” (McGONIGAL 2012, p.23).

Sugere também, um recorte nas caracterizações dos jogos em relação aos autores anteriores, já que atendem plenamente a compreensão na qual todos os jogos são atividades constituídas basicamente por eles. McGONIGAL (2012, p.30-31):

- **Objetivos:** são resultados específicos que os jogadores buscam conseguir. Necessita de foco, atenção e participação deles ao longo do jogo;
- **Regras:** Delimitam o jogo, liberam a criatividade estimulando o pensamento lógico explorando as possibilidades do jogo;
- **Participação voluntária:** exige que todos os participantes aceitem consciente e voluntariamente os objetivos, as regras e o feedback, estabelecendo a possibilidade de participação ampliada no jogo.
- **Sistemas de feedback:** informa aos jogadores sobre forma de pontos, nível, placar ou barra de progresso que o objetivo está próximo.

McGonigal (2012) busca por ressignificações acerca da natureza e da essência dos games, como forma cultural. Vale mencionar que a autora fundamenta seu entendimento na perspectiva do filósofo canadense BERNARD SUITS (2005), para quem jogar é o mesmo que se dedicar à tentativa voluntária de vencer obstáculos desnecessários. Essa referência a ajuda a distanciar-se do entendimento de que os jogos são domínios sagrados e imaculados, isto é, círculos mágicos isolados da

realidade como declara Huizinga. McGonigal mostra o quanto a relação dos games com o restante da vida pode se estabelecer em regime de parceria que é fator elementar nas práticas corporais superadoras que valorizam o jogo como uma atividade que ajudará a construção de uma sociedade mais solidária.

Preparando para abordarmos o último item desse capítulo a “Gamificação”, nos apoiaremos no trabalho sobre esse tema, publicado por WERBACH e HUNTER (2012), que, deve-se pensar na gamificação como uma caixa de estratégias, na qual estão dispostos os elementos dos games. Em cada situação, pode-se utilizar um número diferente de elementos, mas, para isso, deve-se conhecê-los, suas funções, e como irão interagir dentro do sistema que será proposto.

Assim, nas tabelas a seguir, adaptadas por FARDO (2013), serão apresentadas sínteses de elementos dos games da qual a gamificação pode fazer uso, segundo WERBACH e HUNTER (2012), que os subdividem em dinâmicas, mecânicas e componentes, em ordem decrescente de abstração. Ou seja, cada mecânica é ligada a uma ou mais dinâmicas e cada componente é ligado a uma ou mais mecânicas. Nessas tabelas, a descrição dos elementos é bastante sucinta e não será aprofundada posteriormente. A intenção é apenas complementar os elementos já discutidos anteriormente e mostrar um número maior de elementos que podem ser encontrados nessa caixa de estratégias da gamificação.

Tabela 1 - Dinâmicas dos games

DINÂMICAS	DESCRIÇÃO
Restrições	As limitações impostas pelo sistema do jogo, ou seja, as regras
Emoções	Emoções Curiosidade, competitividade, frustração, felicidade, otimismo, diversão, prazer, entre outras que o jogo pode evocar
Narrativas	A história que acompanha o jogo e fundamenta as ações dos jogadores.
Progressão	O desenvolvimento e crescimento do jogador.
Relacionamentos	As interações sociais que geram sentimentos de cooperação, status, altruísmo, entre outros.

Fonte: adaptada por FARDO (2013)

Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em 12 out 2017

Tabela 2 - Mecânicas dos games.

MECÂNICAS	DESCRIÇÃO
Desafios	Quebra-cabeças ou outras tarefas que requerem esforço intelectual para serem resolvidas.
Sorte	Elemento aleatório que influencia alguns resultados.
Competição	Um jogador ou time ganha e o outro perde
Cooperação	Um objetivo é compartilhado por todos os jogadores
<i>Feedback</i>	Resposta que realimenta o sistema do jogo
Aquisição de Recursos	Obtenção de artefatos ou itens que auxiliam na progressão do jogo
Recompensas	Benefícios conseguidos através de um determinado resultado alcançado
Transações	Trocas de recursos entre os jogadores.
Turnos.	Participação sequencial dos jogadores.
Estados de Vitória	Condições que caracterizam a vitória ou derrota

Fonte: adaptada por **FARDO** (2013)

Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em 12 outubro 2017

Tabela 3 - Componentes dos games.

COMPONENTES	DESCRIÇÃO
Conquistas	Objetivos definidos que foram realizados.
Avatares	Personagens que representam os jogadores em um mundo virtual.
Insígnias	Representações visuais das conquistas.
Desafios de Nível	Desafio mais difícil geralmente enfrentado no final de cada nível.
Coleções	Conjuntos de itens ou insígnias para acumular
Combate	Um embate no qual ocorre uma competição
Desbloqueio	Desbloqueio de Conteúdo Aspectos disponíveis apenas quando os jogadores atingiram certos pontos ou completaram certos objetivos.
Doação	Doação Oportunidades de compartilhar recursos com outros jogadores
Tabelas de Líderes	Representações visuais da progressão

Continuação da tabela 03	
COMPONENTES	DESCRIÇÃO
Níveis	Etapas da progressão dos jogadores, ou do jogo, ou da dificuldade do jogo.
Pontos	Representação numérica da progressão do jogo.
Missões	Objetivos predefinidos que devem ser completados pelos jogadores.
Grafos sociais	Representação da rede social dos jogadores dentro do jogo.
Times	Grupos de jogadores com objetivos em comum.
Bens virtuais	Objetos do jogo que possuem algum valor, tanto financeiro como psicológico

Fonte: adaptada por **FARDO** (2013)

Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em 12 outubro 2017

Registra-se, que os elementos descritos nas tabelas acima, designam muitos recursos que só podem ser conseguidos em aplicações da gamificação que se apoiem nas tecnologias digitais. Entende-se que essas tecnologias são capazes de permitir aplicações muito mais eficientes e proveitosas através dos seus recursos. Situação que extrapola esse estudo, pois aqui estamos propondo a apresentação de estratégias de gamificação na Educação Física, enquanto cultura corporal de movimento utilizando um de seus conteúdos: o jogo e nessa pesquisa, de forma cooperativa.

Felizmente, conforme já afirmado, as tecnologias digitais não são tidas como necessárias para aplicar a gamificação, pois, existem meios de aplicá-la, sem recorrer aos recursos que essas tecnologias digitais oferecem.

2.2.2. O jogo cooperativo

*“Vivendo e aprendendo a Jogar,
nem sempre ganhando,
nem sempre perdendo,
mas aprendendo a jogar”.*
Guilherme Arantes (1997)

Os Jogos Cooperativos vêm de um tempo mais longínquo, tendo acompanhado o homem em sua história, nas mais diversas atividades.

Terry Orlick¹⁰, principal referência no estudo desses jogos em todo o mundo, encontrou indícios de sua existência em sociedades e comunidades primitivas fundadas na cooperação, como, os Arapesh e os Tangu (Nova Guiné), os Bathonga e os Tasaday (África), os Inuit (Alaska), os Aborígenes (Austrália), e os índios norte-americanos, entre outros grupos sociais. Muitos desses povos viveram cooperativamente através da dança, dos rituais e das atividades de subsistência, como a caça, a pesca e a agricultura e na criação das crianças, tendo muitas dessas atividades, características semelhantes às dos jogos (ORLICK, 1989).

No Brasil, apesar de existirem ações (pesquisas, projetos sociais, programa de pós-graduação) de repercussão bastante expressiva, o estudo dos Jogos Cooperativos como objeto de reflexão e investigação científica é muito recente e a produção de material teórico é limitado.

Por isso, a proposta dos Jogos Cooperativos necessita ainda de estudos mais aprofundados, sobretudo, no que diz respeito a alguns de seus aspectos filosóficos, sociológicos e pedagógicos (CORREIA, 2006).

A maioria dos pesquisadores brasileiros que estuda a proposta dos Jogos Cooperativos apoia-se no livro pioneiro de ORLICK (1989), publicado em 1978 e intitulado “Winning through cooperativon”, que aqui ,no Brasil ,teve o título Vencendo a competição.

Os trabalhos que tomam como referência esse pesquisador são as dissertações de Fabio Brotto (1999), Sérgio Abrahão (2004), Roberto Martini (2005), Fabrício Monteiro (2006), Marcilene Blanco (2007), e os livros de Brotto (1995), Reinaldo Soler (2005) e Marcos Miranda Correia (2006), entre outros.

¹⁰ Canadense, doutor em psicologia, docente e pesquisador da Universidade de Ottawa, tem sido o pesquisador de maior referência quando o assunto é Jogo Cooperativo (1989).

É possível afirmar que no cenário nacional a principal referência sobre os estudos dos Jogos Cooperativos é BROTTTO (1999), com “Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar (1997) ” e “Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência (2001)”.

É a partir da preocupação com a competição e o individualismo, presente tanto nos jogos como na sociedade de uma forma geral que os Jogos Cooperativos surgem, segundo os autores pertencentes a essa tradição, como atividade mais adequada para o desenvolvimento da cooperação e a superação do processo de esportivização e do mito da competição, sendo utilizados como uma prática reeducativa capaz de transformar os comportamentos competitivos em comportamentos cooperativos, harmonizar conflitos e solucionar problemas (BROTTTO, 1999).

O autor, em linhas gerais, propõe a “repedagogização” do esporte pelo princípio dos Jogos Cooperativos, e ressalta as contribuições desse último no aprendizado esportivo de uma maneira diferenciada, baseado no encontro e não no confronto.

Obviamente, não limita o princípio dos Jogos Cooperativos somente no âmbito do esporte, muito pelo contrário, a intenção é que esses jogos abarquem outros espaços da vida social.

E vai mais além. Entende-os como “uma prática (re) educativa capaz de transformar o Condicionamento Competitivo em Alternativas Cooperativas, para realizar desafios, solucionar problemas e harmonizar conflitos” (BROTTTO, 1999, p. 88). Ainda, segundo BROTTTO (1999), nos Jogos Cooperativos as pessoas tentam superar desafios e obstáculos e não, necessariamente, derrotar os companheiros.

Joga-se porque se gosta do jogo, pelo prazer de jogar e não pelo prazer de ganhar. Portanto, são jogos nos quais o esforço cooperativo é essencial para que alcance um objetivo comum a todos do grupo, jamais para fins mutuamente exclusivos como no caso dos jogos competitivos (BROTTTO, 1999).

O Jogo Cooperativo tem sido referenciado como uma atividade educativa humanizadora, porque segundo Deacove (apud Brotto, 1999, p. 76), “*são jogos com uma estrutura alternativa, onde os participantes jogam uns com os outros, ao invés de jogar uns contra os outros*”, diferentemente dos jogos tradicionais ou competitivos, em que os jogadores buscam a vitória a qualquer custo.

O principal objetivo dos Jogos Cooperativos é “criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (ORLICK, 1989, p. 123). Além disso, as Atividades ou situações que induzem maior cooperação com o

mínimo de conflito, de rancor, ou de depreciação de outras pessoas, parecem ser as melhores para o aprendizado cooperativo construtivo (ORLIK, 1989, p. 123-4).

Em síntese, o princípio básico da proposta dos Jogos Cooperativos, segundo Correia (2006), é:

buscar a eliminação do confronto, da disputa, da competitividade e, principalmente, da importância de obter uma vitória a qualquer custo, para evidenciar valores como a cooperação, o respeito mútuo, a alegria e a união (p. 36).

Ademais, tornou-se imprescindível para este trabalho, a utilização dessa concepção de jogo, no seu formato cooperativo nas oficinas. Possibilitando de forma significativa, cristalizarmos processos que valorizassem os indivíduos participantes.

Sendo assim, está prática oportunizou experiências significativas nas relações sociais, estimulando a humanização através do respeito e da solidariedade.

2.3. A Gamificação

“Não pense na gamificação como apenas o uso de crachás, recompensas e pontos; em vez disso, pense nos elementos envolventes de por que as pessoas jogam jogos - não é apenas para pontos - é para o senso de engajamento, feedback imediato, sentimento de realização, e sucesso de lutar contra um desafiante e superar isto.” (Kapp 2012, p. 22) tradução nossa¹¹

2.3.1. Mas afinal, o que é gamificação?

A gamificação (do original em inglês gamification) corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico.

A gamificação começou a acontecer há muito tempo quando, no ano de 1912, a marca americana Cracker Jack, de biscoitos e snacks, começou a introduzir brinquedos surpresa em suas embalagens. Esse tipo de ação que foi reproduzida por várias décadas. (ALVES FLORA 2015, p.24).

¹¹ “Don’t think of gamification as only the use of badges, rewards and points; instead, think of the engaging elements of why people play games – it’s not just for points – its for the sense of engagement, immediate feedback, feeling of accomplishment, and success of striving against a challenger and overcoming it.” (Kapp, 2012, p. xxii)

Durante décadas começaram a surgir pesquisas sobre o assunto que investigavam quais fatores tornam as coisas divertidas a serem aprendidas, como o estudo de MALONE (2014), que já estabelecia correlação entre a mecânica dos games, a diversão e a aprendizagem.

Ademais, é no ano de 2003, que o termo Gamification surge no formato que o conhecemos hoje. O termo é atribuído a Nick Pelling, programador de computadores e inventor nascido na Inglaterra, na década de 60. Ele funda uma consultoria chamada “Conunda” com o objetivo de promover o Gamification de produtos de consumo. Como não teve muito sucesso, acaba fechando a empresa. (ALVES FLORA, 2015). Esse neologismo¹² só ganhou popularidade sete anos depois, mais precisamente, a partir de uma apresentação de Jane McGonigal (2010)¹³, conforme imagem 08.

Figura 08: TED realizada em 2010, tornando-se um marco sobre games para a autora



Fonte: disponível em:

https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?%20language=pt-br#t-1540, acesso em 15 maio 2018

McGonigal (2010), com uma motivação impressionante acerca da gamificação, argumenta que o que se aprende com os games pode auxiliar a construir um mundo melhor. Essa autora prefere não utilizar o termo gamificação, pois ela atribui (ou, pelo menos, atribuía, na época) à gamificação apenas um significado bastante

¹² É um fenômeno linguístico que consiste na criação de uma palavra ou expressão nova, ou na atribuição de um novo sentido a uma palavra já existente, disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neologismo>, acesso dia 22/05/2018.

¹³ Famosa game designer norte-americana e autora do livro *A realidade em jogo: por que os games os tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*, que tem sido considerado uma espécie de bíblia da gamificação.

superficial: para ela, a gamificação limitava-se à aplicação das mecânicas básicas dos games, ou seja, as recompensas extrínsecas, através de pontos e medalhas, por exemplo.

Desta forma, trazemos um dos conceitos de KAPP (2012, p. 21) (*“gamificação é simplesmente o uso da mecânica do jogo para tornar o aprendizado e a instrução mais divertidos”*) tradução nossa¹⁴,. Esta é a própria essência dos jogos, a capacidade de tornar algo como uma experiência que nos dá prazer e é divertida.

Segundo KOSTER (2005), um jogo dá prazer porque aprendemos com ele, pois o aprendizado é um processo natural para o nosso cérebro. O nosso organismo, por uma questão de sobrevivência, necessita de aprender o mais possível e sempre que ultrapassamos desafios é porque aprendemos algo, logo somos compensados com a sensação de euforia e realização, características de quando se ganha um jogo.

Exponencialmente, apresentamos outros conceitos referentes a gamificação:

- JO KIM (2000), “gamificação é a utilização de técnicas de games para tornar atividades mais divertidas e engajadoras”.
- KAPP (2012), “gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento, baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.
- SCHELL (2008), “a gamificação é uma indicação de que as pessoas querem trocar seu cotidiano eficiente por um mais divertido e prazeroso, porque a cada segundo da sua vida você está realmente jogando um jogo de alguma forma”;
- ZICHERMANN (2011), “gamificação consiste no processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiências e resoluções”;

¹⁴ “ gamification is simply the use of game mechanics to make learning and instruction more fun”, (KAPP 2012, p.21)

- S. DETERDING *et. al.* (2011), sugerem o seguinte conceito: “gamificação é o uso de elementos de design de jogos fora do seu contexto. Isso a diferencia de jogos sérios e design para interações lúdicas”.
- WERBACH & HUNTER (2012), defendem que gamificação pode ser definida pelo “uso de elementos de design e técnicas do jogo em contextos não-jogo”.

Desta forma, nas seis definições acima, extraímos princípios convergentes, ou seja, todas consideram que gamificação, consiste no uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos, num contexto fora dos jogos.

Os dois últimos autores se aproximam bastante em suas definições, pois, possibilitam uma congruência referente. Se utilizam de pontos, níveis, avatares, missões, e técnicas de design que o tornam envolvente e divertido em contextos que não são de jogo, e onde o objetivo não é apenas a diversão pelo prazer de jogar, mas uma mudança de ação ou no cotidiano dos jogadores.

Todavia, DETERDING *et. al.* (2011), vão além, defendem que, gamificação é para ser entendida e desenvolvida como um conceito acadêmico, afirmando que a tarefa atual, é determinar se o termo e as formas correntes de aplicações gamificadas são significativamente diferentes de ações em situações anteriores, comumente realizada.

Nesse sentido, ao concordar com as definições e argumentos apresentados por: JO KIM (2000); SCHELL (2008); Zichermann (2011); DETERDING *et. al.* (2011); WERBACH & HUNTER (2012) e KAPP (2012), que, trazem tratativas de estudos sobre jogos e que os jogos, são caracterizados por regras e competição ou conflitos em direção a resultados ou metas específicos e participantes humanos. Fora do ambiente do jogo, se cria a possibilidade de entendimento, que, a gamificação, representa novas possibilidades inovadoras, voltadas para o ensino e aprendizagem diante de uma diversidade de grupos envolvendo fenômenos e elementos desta temática.

Sendo assim, estas definições alcançam e trazem a especificidade necessária para o foco do nosso trabalho que é **a utilização das estratégias da gamificação para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento**, em que, nos apoiamos preferencialmente, nos estudos de KAPP (2012), que melhor se ajusta às necessidades dessa pesquisa.

Nesse sentido, KAPP (2012), introduziu o conceito de gamificação, enfatizando a importância de não o subestimar ao atribuir somente alguns significados precipitados que surgiram recentemente para descrevê-lo. Alguns pesquisadores atribuem à gamificação a simples adição de mecânicas de games (recompensas, pontos, medalhas) para tornar menos entediante a realização de tarefas cotidianas. KAPP (2012) adverte que esse não é o caminho que a gamificação deve tomar. Os games são muito mais do que somente sistemas de recompensas.

Ele traz sua própria definição segundo a qual jogo é “um sistema em que os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em uma saída quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional” (tradução nossa)¹⁵, e realiza a dissecação de seus elementos.

Sendo assim, KAPP (2012) considera em seu conceito de gamificação, a inclusão de muitos aspectos que tornam esse fenômeno mais do que a simples adição de mecânicas de games em contextos de não-games. Segundo ele, a gamificação é “o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (tradução nossa)¹⁶ e vai mais além, ao considerá-la uma aplicação que demanda muito planejamento para sua execução, visando resolver problemas, engajar e encorajar a aprendizagem, usando todos os elementos dos games que forem apropriados.

Ademais, KAPP (2012) também reforça a ideia de que a gamificação não é apenas a adição de medalhas, pontos e recompensas (estes são apenas um dos elementos dos games).

Neste sentido, não é uma atividade que pretende trivializar os processos de aprendizagem. Deve-se pensar em games para aprendizagem do mesmo modo que o imagina como games para crianças, possibilitando através de atrativos desafiadores que estimulem interesse e engajamento.

O termo em si é novo, porém o que ele propõe já vem sendo utilizado de certo modo, talvez com menos ênfase e com ciclos mais lentos nas escolas, como, por exemplo, as notas ou a aprendizagem baseada em problemas. Com funcionalidade

¹⁵ A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction. (KAPP 2012, p. 26).

¹⁶ Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems. (KAPP 2012, p. 25).

para qualquer situação de aprendizagem, mas, deve ser usada metodicamente nas situações em que for apropriada, porém não é a solução para todos os problemas.

2.3.2. Características gerais da gamificação

O desenvolvimento da gamificação, provém de uma constatação um tanto óbvia: seres humanos sentem-se fortemente atraídos por jogos. Ao longo dos séculos, praticamente todas as civilizações conhecidas estiveram associadas a algum tipo de competição importante para a estruturação social da comunidade a qual pertenciam.

A ideia de usar pensamento e mecânicas de jogos para resolver problemas é antiga. Há duzentos e setenta e nove anos, o filósofo escocês DAVID HUME (1740) lançou as bases para a compreensão das motivações do jogador.

A partir dos anos 1960, diversos autores escreveram livros acerca da psicologia de jogos, a exemplo de (ZICHERMANN E CUNNINGHAM 2011). Identificaram nesses estudos, que, durante o jogo, as capacidades mental e emocional do jogador são totalmente ativadas, despertando estímulos visíveis em sua feição, como senso de urgência e um pouco de medo, mas ele mantém sua concentração intensa e foco profundo ao lidar com o problema virtual. Em problemas reais, as pessoas não se sentem dessa maneira quando se deparam com obstáculos ou fracassos.

Com frequência cada vez maior, esse conjunto de técnicas tem sido aplicado por escolas, empresas e entidades de diversos segmentos como alternativas às abordagens tradicionais, sobretudo no que se refere a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas.

Nos últimos anos, principalmente, Game Designers de diversas partes do mundo têm se dedicado a aplicar princípios de jogos em campos variados, tais como saúde, educação, políticas públicas, esportes ou aumento de produtividade.

Essa prática acabou sendo denominada de pontificação e representa apenas uma pequena parte da gamificação. McGONIGAL (2010) preferia o termo *gameful design* substituindo o termo gamificação, pois segundo ela, esse termo abrangia muito mais conceitos ligados aos games do que o que ela entendia por gamificação.

Não se sabe ao certo o que ocorreu nesse meio tempo, mas a definição que aqui é atribuída à gamificação designa tudo aquilo que ela defendia por *gameful*

design. Talvez o conceito de gamificação tenha evoluído rapidamente nesses anos, entretanto, a autora continuou a não o usar, mesmo em 2011, quando retoma todos esses conceitos em seu livro lançado naquele ano. Nomes e definições à parte, entende-se que o que ela defendia quando falava em *gameful design* pode perfeitamente ser entendido como gamificação.

Para ela, as atividades e contextos pensados a partir da visão dos games deveriam sustentar e promover quatro emoções/elementos principais que os games normalmente desencadeiam: otimismo urgente, pois os gamers tendem a encarar os desafios com uma atitude positiva e otimista, confiantes que para todo problema existe uma solução; costura social, pois os gamers tendem a se reunir em comunidades e a confiar uns nos outros para ajudar a alcançar os objetivos; produtividade e bem-estar, pois os gamers alcançam o bem-estar através da produtividade que a interação com os games proporciona, ao contrário de pessoas que associam bem-estar ao descanso; e sentido épico, pois a natureza dos problemas enfrentados nos games faz com que os jogadores sintam-se parte de algo maior, que suas ações possuem efeitos visíveis e que conseguem fazer a diferença no mundo representado pelo game.

Em um determinado momento da referida TED 2010, discorre sobre o sentido épico: alguém contra todas as probabilidades, está prestes a conseguir uma vitória épica no jogo, retrata corporalmente a mesma imagem que deveria ser vista nas pessoas ao solucionarem milhões de problemas pelo mundo.

Assim, motivar pessoas a cumprirem suas metas com maior engajamento, em situações diversas, é um dos aspectos que justificam a ideia do processo de transposição das características presentes em jogos para ambientes diferentes (MCGONIGAL 2010).

Essa lógica que usa elementos de jogos como fator motivacional é chamado de gamificação e pode se tornar estratégias em diversos campos. Para nós, interessa o apoio ao ensino e aprendizagem.

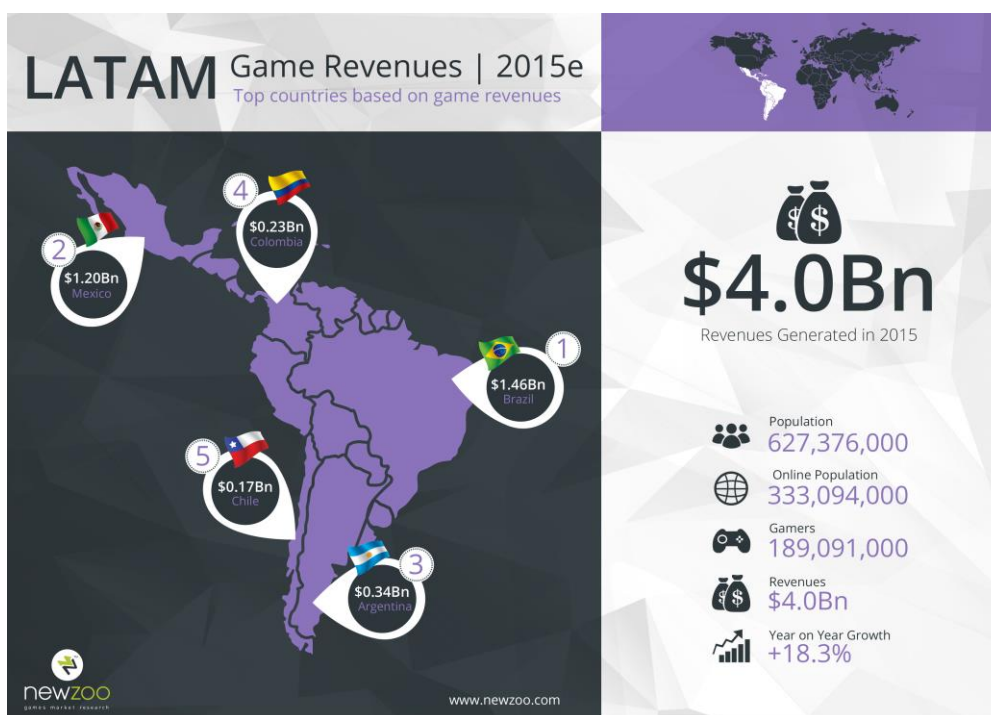
Assim, a gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois as linguagens, estratégias e pensamentos dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento.

O ambiente virtual é tão satisfatório que milhares de pessoas estão cada vez mais decidindo permanecer fora da realidade por períodos mais longos, gastando todo o seu tempo neste universo lúdico (McGONIGAL 2011).

A figura a seguir, demonstra o estudo da NEWZOO (2015), empresa que realiza pesquisas de mercado e análise preditiva mundial.

No início de agosto de 2015, o Brasil era o 11º país com maior mercado de games no mundo e o 1º na América Latina, totalizando a receita de 1.5 bilhões de dólares de faturamento nesse mercado. São 33,6 milhões de gamers brasileiros e 56% deste número são consumidores deste mercado (NEWZOO 2015).

Figura 9: Faturamento no Brasil com o mercado de games na América Latina (Newzoo 2015)



Fonte: <https://newzoo.com/insights/articles/newzoos-top-100-countries-by-2015-game-revenues/> acesso em 15 maio 2018

No campo econômico, algumas propostas têm feito uso da gamificação. Como afirmam ZICHERMANN E CUNNINGHAM (2011), devido ao crescimento dos centros urbanos no século XIX, o mercado econômico começou a prosperar por meio de um sistema de recompensas que serviu de base para programas de fidelidade.

Tais programas incentivam o consumo por meio de motivos extrínsecos. Por exemplo, os programas de cartão de crédito, promovidos por bancos, permitem a troca de pontos por produtos e serviços. Também as companhias aéreas atuam assim, com os programas de milhas aéreas. O problema desse modelo é que pode gerar uma

dependência excessiva em relação à distribuição da recompensa, podendo a venda ser afetada de forma negativa se houver a retirada do benefício.

Contudo, a gamificação não se resume em inserir elementos de jogo, como distribuição de recompensas e medalhas para um determinado produto, pois exige uma abordagem aprofundada para decidir quais elementos serão incorporados e a conformidade deles com contexto do objetivo proposto pelo projeto.

Muitas vezes a gamificação é restrita ao uso de pontos, prêmios, quadros de pontuações, crachás, mas estes sozinhos não terão grande impacto. É necessário analisar o contexto que será gamificado e averiguar o que pode tornar a experiência mais envolvente e eficaz.

Ela pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games.

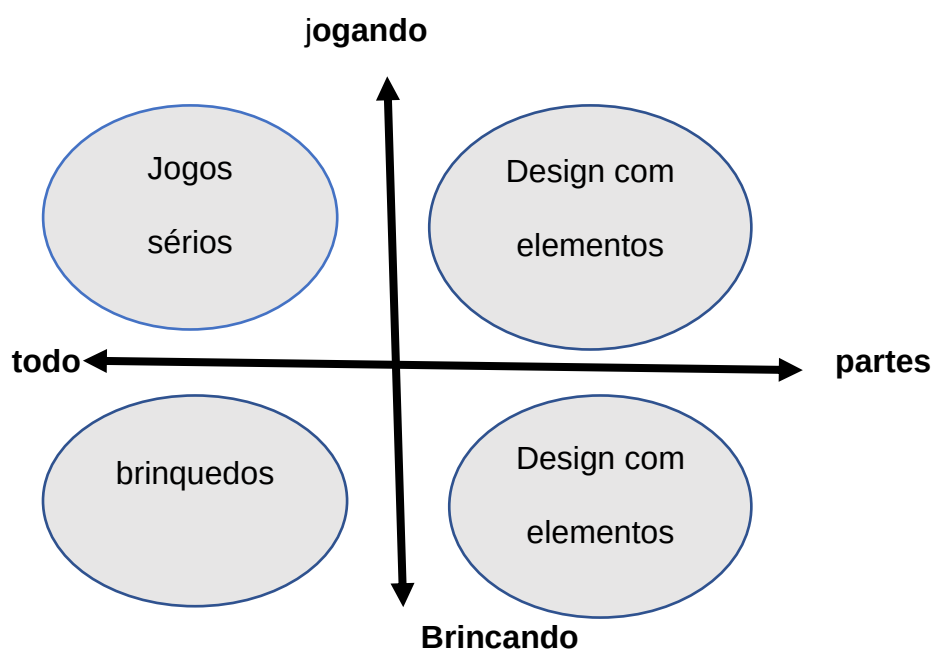
O objetivo é conseguir visualizar um determinado problema ou contexto e pensar soluções a partir do ponto de vista de um game designer (profissional responsável pela criação de jogos eletrônicos), já que esse profissional geralmente possui uma capacidade ímpar em produzir experiências que concentram a energia e o foco de muitos indivíduos para resolver problemas em mundos virtuais (McGONIGAL, 2011). Porém, a gamificação não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real.

Para situá-la e diferenciá-la de outros contextos semelhantes, posiciona a gamificação entre dois eixos. O horizontal traz a ideia de um jogo (no caso, game) completo até as suas partes (elementos) e o vertical vai da brincadeira (livre e descontraída) para o jogo (mais formal). Sendo assim, a gamificação pressupõe o uso de elementos dos games, sem que o resultado final seja um game completo, e também se diferencia do design lúdico na medida em que este pressupõe apenas um aspecto de maior liberdade, de forma lúdica, quanto ao contexto em que está inserido. Em outras palavras, nessa concepção, abordar um problema de forma lúdica não

implica em contemplar objetivos e seguir uma metodologia mais precisa, que é o que a gamificação propõe.

Na perspectiva da aplicabilidade de estratégias da gamificação, discutiremos conforme a imagem 10, oferecida por S. DETERDING e seus pesquisadores (2011), possibilidades da utilização desses dois eixos para situar a gamificação e distingui-la de outros conceitos:

Figura 10: Contextualização da gamificação (DETERDING et al., 2011).



Fonte: adaptada por FARDÓ, 2013

Fonte: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 10 outubro 2017

O eixo horizontal representa o que ele chama de games inteiros ou artefatos em oposição às partes do games. No outro eixo, jogar e brincar são os extremos opostos. O só pensarmos que o jogar como algo que envolve regras, estrutura, ganhar, perder; enquanto brincar é a pura e exuberante diversão.

DETERDING (2011) oferece ainda, quatro quadrantes entre os quais posicionam a gamificação. A brincadeira está no quadrante que utiliza um artefato inteiro, ou seja, o brincar com alguma coisa. Aí estão os brinquedos. À direita desse quadrante, estão as brincadeiras que utilizam partes de jogos e que recebem o nome

de “*playful design*”, ou seja, há elementos de design de games, mas existe uma estrutura com regras, um sistema definido.

Em seguida, vem o quadrante onde estão os games com estrutura, regras, elementos e objetivos em seu todo e aí se encontram o que, para fins organizacionais, recebe o nome de jogos sérios. A gamificação está no quadrante em que utilizamos elementos de games e jogamos por algo mais que a pura e exuberante diversão.

2.3.3. Gamificação e Educação

Na sociedade atual, a eficácia do ensino tem sido questionada por não atender ao perfil dos estudantes, que possuem um padrão de raciocínio diferente das gerações anteriores. Tem-se o aluno, que possui habilidade com games e outras mídias digitais, e o professor que, na maioria das vezes, censura e condena este tipo de prática.

Falta a esse professor a possibilidade, através da formação continuada, se apropriar do verdadeiro sentido contribuidor da tecnologia para superar suas limitações e ajudar a promover a utilização das TIC’S na perspectiva da inovação, do seu desenvolvimento, aproveitando o potencial de seus alunos os quais podem contribuir para a construção de uma nova educação para o país.

Como afirma McGONIGAL (2010), em paralelo à trajetória de aprendizado escolar dos jovens, está o interesse em aprender o que é necessário para ser um bom jogador.

Tem-se uma geração inteira de jovens jogadores com mais disposição para passar horas jogando do que sentados nas salas de aulas. Dessa forma, o processo educacional, muitas vezes, não é significativo para o estudante e para ser mais efetivo precisaria ser mais conectado com a realidade do aluno (McGONIGAL 2010).

Neste sentido, o game, utilizado com fins educativos, pode despertar nos alunos características de jogadores por meio de fatores motivacionais como interatividade, percepção da importância da sua contribuição, feedback constante e possibilidade de conquistar uma vitória (McGONIGAL 2012). Assim, os alunos são motivados a cumprir missões e conquistar recompensas, de forma compartilhada e colaborativa, para alcançar objetivos de aprendizagem.

A gamificação dos processos educacionais deve ser promovida com o devido planejamento, tendo em vista gerar um engajamento dos alunos. É a motivação que

instiga uma pessoa a realizar determinada atividade, portanto é fundamental conhecer o que motiva os alunos.

Os objetivos escolares a serem alcançados devem estar claros durante o uso de estratégias de jogo que os usuários tenham percepção clara de seus avanços. A interação entre as motivações intrínseca e extrínseca deve estar equilibrada, pois existe o risco dos usuários, neste caso particular os alunos, visarem apenas às recompensas e até ocorrer uma redução da motivação se, por exemplo, os desafios se tornarem repetitivos.

O uso de estratégias de jogos na educação e os métodos de ensino tradicionais se diferem bastante na forma como tratam os fracassos. Na forma tradicional, os erros, em geral, são punidos e não são discutidos com os estudantes, devido a uma série de questões, tais como, a grande quantidade de alunos e a falta de tempo ou interesse do professor. Ao utilizar as técnicas de jogos os alunos aprendem cometendo erros, sendo motivados a tentar de novo e a superar seu fracasso (SHELDON 2012). O feedback é recebido a cada conquista ou ação importante do jogador (McGONIGAL 2010). Então, o aluno é recompensado pelo seu sucesso e não punido por seus fracassos (SHELDON 2012).

A escola ideal, segundo McGONIGAL (2012), seria um jogo, do início ao fim: cada curso, cada atividade, cada atribuição, cada momento de instrução e avaliação seria projetado baseado na mecânica e nas estratégias dos jogos. A Quest to Learn – Q2L, uma escola pública experimental na cidade de Nova York, representa uma experiência real e significativa dessa nova proposta. A referida escola reconhece a colaboração, o design e os sistemas de pensamento de jogos como princípios para formar uma geração capaz de enfrentar desafios no mundo real, solucionando os problemas de forma criativa, colaborativa e inovadora. Dentre os princípios de aprendizagem da Q2L, destacam-se: currículo integrado no qual as disciplinas são inter-relacionadas, metodologia baseada em princípios de jogos, feedback contínuo e delegação de missões, no contexto das disciplinas, a serem resolvidas em grupo (McGONIGAL 2011).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação vêm dando os primeiros passos para apoiar o desenvolvimento de ambientes gamificados. Como exemplo, pode-se citar experiências como a plataforma de aprendizado online

adaptativo Geekie¹⁷, que possibilita a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio de desafios. Esta plataforma permite que professor inscreva sua turma ou que o estudante se cadastre individualmente. Os usuários realizam um simulado inicial para diagnóstico de suas limitações e dificuldades. Com base nisso, o plano de estudos é gerado, sugerindo atividades, vídeo aulas, entre outros, permitindo acompanhamento personalizado e melhoria do desempenho (Geekie 2015). A plataforma é credenciada pelo MEC, já alcançou três milhões de alunos e 650 escolas no país e os resultados são considerados positivos, de acordo com relatos de usuários (Geekie 2015).

Outra iniciativa é a Olimpíada de Jogos Digitais e Educação (OJE), criada em 2008 e desenvolvida pela Joy Street, uma empresa de tecnologias educacionais lúdicas (OJE 2011). A plataforma é constituída como uma rede social que possui jogos digitais e objetos de aprendizagem, apresentados na forma de desafios, ao longo de uma aventura que articula habilidades cognitivas e colaborativas, inspirados na matriz de competências do ENEM.

Qualquer pessoa pode efetuar o cadastro a fim de resolver enigmas, minijogos e cumprir missões. Porém, a inscrição nessa Olimpíada é permitida apenas para aqueles que possuem algum vínculo com Instituições de Ensino do estado organizador (OJE 2015).

Como objetivo a OJE visa estimular os processos de aprendizagem e o engajamento de alunos e professores por meio de torneios e OJE links (jogos de leitura), que ocorrem na plataforma (OJE 2015). O envolvimento das escolas com a Olimpíada tem trazido efeitos positivos: aumento da frequência na biblioteca, melhor engajamento dos estudantes, aproximação entre alunos e professores, aumento do número de horas que o laboratório de informática fica aberto (OJE 2011).

Considerando o efeito que os games exerce sobre o comportamento das pessoas, a gamificação torna-se uma alternativa válida para despertar emoções e contribuir para a motivação do indivíduo durante a realização de tarefas cotidianas. Os jogos, que sempre foram vistos como uma forma de distração, podem se fundir às

¹⁷ A proposta da Geekie é que, em vez do aluno precisar se encaixar no currículo, o currículo possa se moldar às suas necessidades. Com base no conceito de ensino adaptativo, eles criariam uma tecnologia que utiliza big data, sistemas de autoaprendizagem – ou seja, que observam padrões para “ensinar melhor” – e uma plataforma web que pudesse personalizar o processo para cada estudante. Disponível em: <http://www.geekie.com.br/>, acesso em 10.Mai. 2018.

necessidades contemporâneas em diversos aspectos e ambientes, como o profissional e o educacional.

Em particular, na educação, a gamificação pôde auxiliar o processo ensino aprendizagem enquanto ferramenta, e promover o desenvolvimento cognitivo do estudante. Nesse cenário, essa proposta, permite uma participação mais ativa e prática dos alunos. Porém, para obter seus potenciais benefícios é necessário planejar os objetivos educacionais, discutir as estratégias a serem utilizadas para aplicação dos conceitos e mecânicas dos jogos, além de analisar experiências já promovidas exitosas ou não. Desta forma, é possível reduzir o risco do aluno se interessar apenas extrinsecamente pela abordagem, focando recompensas, diversão e entretenimento, sem visar o seu desenvolvimento crítico enquanto cidadão.

2.3.4. Reflexões sobre a Educação Física e Gamificação: enlaces conceituais

Além de jogos, esportes, ginástica e dança, à Educação Física, também, cabe tratar de outros temas a exemplo dos problemas sócio-políticos atuais. Discussões e reflexões desses problemas se fazem necessárias afim de que o aluno entenda a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social, cabe a escola promover ao aluno a preocupação e o senso crítico da prática social.

Todas essas possibilidades estão presentes nas diretrizes (BRASIL, 2001), indicando os seguintes referenciais como objetivos do ensino fundamental:

- Compreender a cidadania como participação social e política exercendo seu direito e respeitando o do outro;
- Ter uma postura crítica e transformadora nas diferentes situações sociais;
- Conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural do país em que vive sem nenhum tipo de discriminação seja ela social, cultural, de crença, sexo ou outras características individuais ou coletivas;
- Desenvolver o conhecimento e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para buscar conhecimento e exercer sua cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo;

- Utilizar diferentes formas de linguagem para se comunicar e se expressar;
- Saber ler e interpretar as diferentes fontes de informação;
- Questionar a realidade, a capacidade crítica para formular e resolver os problemas.

Apesar dos referenciais do Ministério da Educação, destaca-se uma crítica sobre o componente curricular da Educação Física por ainda estar muito vinculado aos conhecimentos tratados na biologia, psicologia e na pedagogia. Acredita-se que todos esses conteúdos estejam dentro da grade curricular que trata a Educação Física, mas é importante se entender também que professores e alunos são capazes de desenvolver seus próprios conhecimentos enfatizando as necessidades.

A realidade que existe na escola básica, seja ela pública ou privada, mostra para o professor de Educação Física que ele tem que a cada dia superar a redução da sua área de conhecimento, que muitas vezes é só um espaço para se jogar o futebol, além de enfrentar limitações referentes a espaços inadequados, falta de material, desvalorização pedagógica, e principalmente a desmotivação do aluno para se apropriar dos conhecimentos inerentes à cultura corporal de movimento.

Toda problemática se enfrentada de forma correta, possibilitará a busca por caminhos que podem contribuir para mudanças e, neste sentido, este texto apresenta possibilidades e direcionamentos através das Estratégias de Gamificação aplicadas à Educação Física enquanto cultura corporal de movimento e suas contribuições na Educação Básica.

Em relação à Gamificação, podemos iniciar as discussões falando sobre tecnologia, pois percebe-se que a tecnologia é inerente ao ser humano, é uma forma criativa de se resolver os desafios e viver. Ela está amplamente difundida entre os diversos domínios da existência humana (hábitos de alimentação, ritmos de vida, maneira de trabalhar, sistema de saúde, atividades físicas e seus controles, processos pedagógicos, e outros.), e, conforme se amplia sua influência no nosso cotidiano é evidente, variando somente os seus instrumentos.

As tecnologias na nossa sociedade produzem um certo tipo de poder: o tecnológico, ou seja, coloca à disposição das pessoas, inúmeras possibilidades de realizações de ações, praticamente em todas as áreas. Essa possibilidade de poder, tem de vir unida a reflexões críticas sobre o fenômeno tecnológico e qual o lugar que esse fenômeno deve ocupar nas nossas vidas.

Apesar de corroborarmos com o entendimento de KAPP (2012), salientamos que pretendemos ir além do exposto, já que no contexto, mesmo da Educação Física tecnicista, já se observa elementos da gamificação, a exemplo do engajamento nos treinos, a superação, a premiação (recompensa), dentre outros.

Ao propormos estratégias de gamificação envolvendo, o jogo nas atividades pedagógicas, utilizadas nessa pesquisa (apresentaremos no próximo capítulo essas estratégias), estaremos colaborando com o entendimento ampliado, que os mecanismos dos jogos e a tecnologia, estão presentes na forma de viver e de se relacionar do ser humano desde o início da civilização. A própria sobrevivência pode ser considerada uma forma de jogar com a vida e, sendo assim, não se pode entender a gamificação como algo novo na sociedade.

Temos aqui, a possibilidade da busca por vivências exploratórias das potencialidades inerentes a gamificação, podendo implementar com os alunos, ações, na perspectiva de dinamizar os conteúdos da Educação Física no contexto da cultura corporal de movimento.

Essa possibilidade se concretiza teoricamente quando analisamos as características dos elementos jogo e gamificação, percebemos a existência de uma conexão entre eles. Uma vez que o jogo, no início do século XX, já era entendido como um recurso a ser utilizado pelos negócios, a gamificação surge como resposta às necessidades do indivíduo e da sociedade, que prezam pelo controle e pela segurança em todas as esferas da vida.

Essa conexão se ratifica segundo a desenvolvedora de jogos e entusiasta da gamificação, McGONIGAL (2012, p. 14):

Na sociedade atual, os jogos de computador e videogames estão satisfazendo as genuínas necessidades humanas que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de maneira pela qual a sociedade não está.

Se HUIZINGA (2000) apresentou oito características comuns a todos os jogos, McGONIGAL (2012, p. 30) resume o jogo com apenas quatro fatores comuns: “meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária”. Essa redução pode ser entendida não como o desaparecimento dos outros fatores, mas como a transformação e a ressignificação do conceito do termo jogo no contexto atual.

McGONIGAL(2000) também evidencia o motivo pelo qual a estrutura, a organização e o funcionamento dos jogos são inseridos na rotina do indivíduo, e não apenas nos momentos de ócio. Na atualidade, o indivíduo vive em uma era de incertezas, demanda esse tipo de resposta da sociedade, que, por sua vez, reúne os elementos do jogo ao avanço da tecnologia para promover a sensação de segurança e controle, por meio da implementação de projetos baseados na gamificação para diferentes públicos.

Ao analisar os quatro fatores restantes (distração, exterior à “realidade”, limites espaciais e temporais e término) e retomar as características de gamificação, chega-se às seguintes conclusões:

O jogo era considerado uma atividade realizada durante períodos de ócio, como forma de distração. Hoje, com a gamificação, é entendido como uma forma oficial de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. A distração não é deslocada para fora do trabalho ou da escola, ela é trazida para dentro desses espaços, visando à cooperação e ao envolvimento do indivíduo, a partir da possibilidade de sanar a sua necessidade de satisfação e felicidade constantes.

O jogo consistia na evasão da “vida real”, sendo ele pertencente a uma “realidade paralela”. Hoje, com a gamificação, essa divisão não existe. Assim como o mundo, no início da Internet, era classificado como “real” e “virtual” e hoje não apresenta essa separação, sendo um ambiente a extensão do outro, o jogo ganha relevância e prioridade suficientes para ser entendido como parte integrante da vida real e cotidiana do indivíduo.

O jogo dependia de espaço geográfico e temporal limitado para existir, precisando de um campo delimitado para a sua realização, sempre consoante a um tempo próprio e definido. Hoje, com a gamificação, os jogos podem acontecer em qualquer lugar e momento. O jogo pode fazer parte da competição interna entre funcionários para alcance de metas, da formação e da instrução de operários, bem como do aprendizado na escola.

O jogo tinha um fim. Hoje, com a gamificação, não precisa terminar. Por não ter limites de espaço e tempo, o jogo acontece de modo constante, principalmente na vida social. Em alguns casos, a vida se mistura ao jogo, e vice-versa, não precisando haver delimitação de começo, meio ou fim.

Nesse sentido, foi pensando nesse referencial, que apresentamos no subitem 3.2.1 o roteiro que guiou este trabalho para a gamificação das atividades propostas.

Através desse percurso, nos aventuramos na criação de soluções de aprendizagens engajadoras para os sujeitos desta pesquisa. Este roteiro apresentado, serviu como guia, mas, isto não significa que ele seja o único caminho que se deva percorrer.

É através desse referencial que se vê a possibilidade de utilização da gamificação para trabalhar conteúdos da cultura corporal de movimento numa perspectiva emancipatória necessária para a educação básica no nosso país.

CAPÍTULO 03

“O homem é do tamanho do seu sonho”.
Fernando Pessoa, (1920)

3. METODOLOGIA

Para quem se inicia na pesquisa, após três décadas de atuação pedagógica, assim como para os mais experientes, as opções técnicas e metodológicas são motivos de indecisões.

No programa de pós-graduação e no dia a dia dos pesquisadores, são apresentados respectivamente, vários caminhos metodológicos, que perpassam pelas abordagens quantitativas as qualitativas, se estamos envolvidos em estudos nas teias da educação e vivenciando sua subjetividade que, envolve os atores desse processo, com seus comportamentos e saberes, influenciados pelos aspectos sociais, culturais e econômicos, dentre outros.

Aqui, buscou-se aderência aos propósitos traçados pelo GEOTEC e ao K-Lab, e traçamos delineamentos para entendermos a gamificação, as implicações da sua utilização e a apresentação das suas estratégias como apoio ao ensino aprendizagem no campo da Educação Física enquanto cultura corporal de movimento e suas contribuições no ensino fundamental I, sob uma abordagem qualitativa cujas estratégias metodológicas são pautadas na Pesquisa Participante como descrita por (BRANDÃO, 2006, p.12):

por ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos.

Nesse sentido, enquanto pesquisador com o olhar crítico sobre o objeto de estudo proposto, delineei perspectivas de intervenção pautadas nessa abordagem metodológica, possibilitando a imersão no lócus da pesquisa, provocando com isso, mudanças, mesmo que transitórias, neste lugar, bem como, na forma de olhar, de pensar e no jeito de partilhar essas vivências.

Segundo OLIVEIRA (2007), a construção do método de pesquisa pressupõe o estabelecimento de procedimentos teóricos e técnicos para intervir, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos.

Para DIAS (2015, p.86) a “Pesquisa Participante apresenta algumas características e concebe como potencialidade do método o deslocamento proposital das universidades para o campo da realidade, reduzindo as diferenças entre sujeitos e objeto de estudo”, possibilitando o olhar multirreferencial e colaborativo dos envolvidos no processo.

A escolha da estratégia metodológica para o desenvolvimento de uma pesquisa é fundamental para o sucesso da mesma e, apesar de alguns pesquisadores definirem de imediato a sua estratégia, a sua escolha precisa ser feita a partir de um amadurecimento entre pesquisador e pesquisa, pois é a própria pesquisa quem vai dizer os caminhos a serem seguidos para o seu desenvolvimento, correndo-se os riscos de escolhas equivocados alienarem os seus resultados. Um entendimento sobre as características da Pesquisa Participante descritas por BORDA (1988), é apresentado por DIAS (2015), entendimento este, que fortalece a importância da escolha da estratégia metodológica que também se alinha aos objetivos deste trabalho:

1. Autenticidade e compromisso - O pesquisador não precisa se disfarçar daquilo que ele não é para poder se inserir no contexto a ser pesquisado. Precisa demonstrar o seu compromisso e a sua honestidade com a causa;

2. Antidogmatismo - O pesquisador pode evitar a aplicação em suas pesquisas de ideias preestabelecidas. Se o pesquisador prioriza as ideias pré-concebidas pode encontrar obstáculos no avanço da pesquisa e, até mesmo, impedir novas descobertas. Também está relacionado com a importação de métodos utilizados em outras culturas e que não se adequam à realidade em estudo;

3. Restituição sistemática - Os resultados da pesquisa devem ser retornados aos grupos, utilizando uma linguagem clara, adaptada aos níveis dos grupos que participaram da pesquisa, proporcionando possibilidades de entendimento do diálogo, evitando linguagens rebuscadas e, academicamente distantes dos interlocutores e das comunidades em questão;

4. Feedback para os intelectuais orgânicos. No caso desta pesquisa é necessário o feedback àqueles que acreditaram na pesquisa, envolvendo professores, alunos, diretores e à própria comunidade, neste caso;

5. Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão - está relacionada com a organização do processo em formato espiral, onde se mantém uma sincronização do trabalho entre o equilíbrio e os processos intelectuais. Ação e reflexão no trabalho de campo de forma permanente conduzem o repensar e (re) organizar ações, situações e diálogos de interesse consensual.

6. Ciência modesta e técnicas dialogais - O autor defende o uso de recursos locais, por mais simples que sejam e, pontua que o pesquisador necessita se desfazer do seu “pedestal” e aprender a ouvir e entender discursos de diferentes culturas: ser humilde e estar disposto a aprender com o outro, com as diferenças e com o novo.

A partir daí, foram contextualizados na turma, os conteúdos escolhidos, sendo definidas como as atividades trabalhadas, as quais, observaram-se as potencialidades das estratégias de gamificação, possibilitando o entendimento e contemplando as especificações do plano de ensino da disciplina disponibilizado pelo pesquisador/professor.

Apesar de já termos apresentado os objetivos deste trabalho na introdução, os rememoraremos respectivamente abaixo:

Objetivo Geral:

- apresentar estratégias de gamificação no formato de E-book, que possam ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, pelos docentes da área, na Rede Municipal de Ensino, contribuindo com suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I.

Objetivos específicos:

- conceituar a gamificação abordando as possibilidades de (re)significá-la;
- promover ações que incidem no aumento da autoestima e da capacidade de concentração, criatividade, trabalho em equipe, responsabilidade e respeito mútuo;

- apresentar perspectivas inovadoras de gamificação, através de jogos colaborativos, na escola Álvaro da Franca Rocha, através de práticas corporais, que possibilitem ações educativas embasadas na Cultura Corporal de Movimento.

3.1. O Lócus e os sujeitos dessa pesquisa:

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, localizada na Rua Cidade de Canudos, S/N – no bairro Engomadeira, sendo uma instituição da Rede Pública Municipal de Salvador-BA, conforme imagem 11, é considerada uma escola de pequeno porte, com dois pavimentos.

Figura 11 - Fotografia da Escola Álvaro da Franca Rocha.



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2017)

A mesma, é formada por 5 (cinco) salas de aula, duas no térreo e três no andar superior (uma dessas salas é para apoio pedagógico e também, onde se encontra os arquivos com os documentos da escola), uma cozinha, um pátio sob a laje do pavimento superior expandindo-se para a frente e o lado (5 x 3 metros) da área construída sem cobertura onde estão localizados uma “quadra de futebol com golzinho” e uma tabela de basquete presa na parede lateral da cozinha, sendo realizadas atividades diversas. Uma Secretaria que também funciona como sala de atendimento aos pais e de professores, quatro sanitários, sendo um para professores

(que fica dentro da Secretaria), três para os alunos (sendo um deles destinado aos portadores de necessidades especiais).

Exponencialmente, buscou-se neste lócus o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da Educação Física enquanto cultura corporal de movimento no ensino fundamental I, apoiados nos conceitos e estratégias da gamificação.

3.2. Estratégias Metodológicas

Para isso, acordou-se com a gestão da escola, com as professoras das turmas e com os sujeitos desse estudo: trinta e nove alunos de ambos os sexos, componentes de duas turmas do 4º ano vespertino. Dezoito alunos na turma A e vinte e um alunos na turma B, com idades variadas entre 9 a 12 anos, a realização de onze encontros de processos formativos para cada turma, realizados de março a junho de 2018, com duração de sessenta minutos. Os processos formativos possibilitaram vivências significativas, dentre elas: a participação dos sujeitos, atitudes solidárias, autonomia e produção de conhecimentos através dos jogos sugeridos pelos próprios alunos, possibilitando a construção e a realização do Festival Esportivo Recreativo Gamificado no dia 14 de junho de 2018, descritos no capítulo quatro, conjuntamente com as estratégias de gamificação utilizadas.

Para as realizações desses encontros, demandou-se a necessidade de planejamento, conhecimento da realidade através da imersão no lócus da pesquisa.

Este cenário oportunizou um convívio confiável, possibilitando a aplicação de questionários a todos os envolvidos no processo (apêndices 02 e 03), que ajudou na geração de dados avaliativos qualitativos.

Ratificando o objetivo geral desse estudo, que foi a elaboração de um e-book, produto final desse trabalho, buscou-se na sua formatação inicial, à apreciação de professores de Educação Física de vários segmentos da educação básica em diferentes espaços (redes públicas municipal, estadual, federal e particular) para nos certificarmos de que as estratégias descritas, resultantes deste trabalho investigativo, não enfrentarão dificuldades quanto ao seu entendimento e utilização. Este procedimento contribuiu significativamente para os ajustes finais do referido produto.

Para isto, a versão inicial do e-book foi disponibilizado para ser lido, e posterior a sua leitura, os professores tiveram que responder os seguintes questionamentos:

- Houve o entendimento referente a utilização da gamificação?
- Existe possibilidades de aplicabilidade?
- São de fácil aplicabilidade?

As respostas dos colegas da área referendaram esta pesquisa e seu produto. Através delas, pude ratificar a relevância da utilização das estratégias de gamificação fora do ambiente virtual, aplicadas no mundo real e consequentemente, todo o conjunto desse estudo.

Ademais, trago a seguir, as transcrições integrais das respostas dos professores:

Professor 01: *“a ideia de gamificação do jogo na perspectiva de cooperação, companheirismo e solidariedade ficaram bastante claros neste trabalho.*

As estratégias utilizadas para o desenvolvimento e a culminância dos jogos, mudando de fases foram bastante interessantes e de fácil compreensão”.

Professor 02: *“já tinha ouvido falar da gamificação, só que em outra área, na administração. Achei muito interessante como você trouxe essa possibilidade para o campo da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento. Essa forma de trabalho fortalece essa concepção da Educação Física, está bem fundamentado. Quanto a aplicabilidade, acredito que é viável e também de fácil realização, possibilita sua utilização em ambientes variados e até sem espaços apropriados”*

Professor 03: *“Professor li o e-book. Parabéns é uma ótima iniciativa. Entendi o contexto, o procedimento, as sugestões. Sua aplicabilidade é viável, principalmente pela facilidade em executar as atividades dentro da concepção da Cultura Corporal de Movimento, envolvendo um de seus elementos colocados aqui o jogo colaborativo. A minha sugestão para dinamizar ainda mais, seria colocar as fotografias do processo realizado”.*

Professor 04: *“Professor saudações. Chego à conclusão sobre o e-book enviado. O mesmo apresenta, de forma clara a mecânica de jogos, engajamento dos alunos, fazendo resolverem problemas, motivando ações e comportamentos, mostrando de maneira pratica o verdadeiro significado de gamificação. A aplicabilidade das*

estratégias gamificadas são viáveis e de fácil execução. Chego à conclusão que esta proposição abre a possibilidade de diversificação do trabalho de ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física e parabeno pela excelente pesquisa”.

Professor 05: *“Professor, após leitura vejo que seu trabalho, foi bem claro e explicativo sobre o tema em questão.*

Sou suspeito em realizar opiniões por um tema tão apaixonante quanto é o jogo na Cultura Corporal de Movimento.

Ficou muito esclarecedor e prático a utilização da gamificação. Está muito bem embasado com fontes fidedignas. Adorei também na perspectiva da inferência da sociedade comum em todos os projetos propostos pelo tema. Parabéns, tenho orgulho de tê-lo como colega de profissão”.

Professor 06: *“O objetivo do seu trabalho de pesquisa foi alcançado com a possibilidade das estratégias de gamificação serem apresentadas nesse e-book, ele está bem acessível. Quanto a sua aplicabilidade e facilidade de realização também vejo que é viável. No meu caso, essa escrita me instigou a pesquisar mais, para eu poder quem sabe, ampliar para outros elementos da Cultura Corporal de Movimento a utilização da gamificação. Senti falta de imagens no corpo do material, não sei se é permitido, se puder coloque alguma (s). Parabéns! ”*

Professor 07: *“A aplicação desenvolvida pelo pesquisador realmente desperta e organiza uma forma diferenciada e interessante de desenvolver e envolver os discentes das séries iniciais, já que a divisão da pesquisa e aprendizagem é feita por fases e cria a necessidade de sempre haver mais interesse na busca dos objetivos, afim de ter evolução perante o próprio aluno e dele com os colegas ou equipes. A atividade é bem pertinente, porque pode envolver outras disciplinas do espaço escolar, e mais ainda, envolver a comunidade e familiares, tornando todos agentes transformadores da educação.*

O tema escolhido pelo colega realmente vem a somar já que possui uma sistematização que pode ser aplicada, podendo ser ampliada ou resignificada, e mesmo havendo a disputa no processo pedagógico de cada oficina o que predomina é a cooperação. E depois da grande influência competitiva dentro da Educação Física, no período do regime militar, e até mesmo depois dele na década de 90, vimos hoje

uma corrente filosófico-pedagógica que promove competências que influenciarão as futuras gerações da nossa sociedade por focar na ética da cooperação, e grande parte dos educadores utilizam como referência BROTTTO (1999), esse que difundiu muito bem esse estudo dentro da Educação Física.

Neste sentido, este trabalho “casa” perfeitamente com nosso trabalho dentro da Prefeitura Municipal do Salvador, e poderá render “frutos” maravilhosos ao fazer parte do planejamento escolar da rede”.

Ademais, informa-se que este estudo investigativo, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estadual da Bahia – CEP/UNEB, sendo aprovada conforme o parecer sob o registro número 3.198.164, publicado dia 14 de março de 2019.

3.3. Estratégias de Gamificação na Educação Física: Possibilidades Iniciais

As reflexões que foram apresentadas durante todo o texto sobre o ensino de Educação Física apontam para uma emergência em pensá-la, cada vez mais, para além da visão instituída, do desempenho técnico e físico do aluno. A Educação Física precisa estar pautada no contexto de novas dinâmicas para os sujeitos.

Neste sentido, é buscando essas possibilidades, diante do cenário que nos acolhe (uma escola da rede pública municipal), que propomos apresentar estratégias de gamificação para apoio ao processo de ensino e aprendizagem de Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento no Ensino Fundamental I.

Relataremos inicialmente uma das ações delineadas no GEOTEC: encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao Projeto K-Lab Educ. Chamamos essa atividade de: a Cultura Corporal de Movimento e seu diálogo com a Matemática (esse encontro foi considerado o piloto desta pesquisa). No apêndice 1, estão disponíveis o plano de aula e o relatório da atividade.

Ademais, ressalta-se que esta atividade foi construída de forma colaborativa, tendo a participação efetiva das áreas de Educação Física e Matemática e a presença no dia da sua realização, de pesquisadores do grupo GEOTEC, que, participaram de toda a atividade.

Esse piloto foi realizado na escola municipal Álvaro da Franca Rocha, no bairro da Engomadeira, na turma de 5º ano do ensino fundamental I, no turno vespertino,

composta por 30 alunos, com a faixa etária entre 9 a 17 anos, e, teve a duração de noventa minutos.

A criança dentro do seu imaginário, conhece elementos da cultura corporal de movimento, mas, não os entende enquanto conteúdos da Educação Física. Diante disso propusemos o seguinte objetivo geral para essa atividade: estimular a compreensão da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento e suas possibilidades de dialogar com a estatística, utilizando métodos, estratégias e elementos de atividades lúdicas gamificadas para tratar de situações que envolvem esse componente curricular.

3.3.1. O roteiro das possibilidades de gamificação

Se utilizou o modelo de roteiro proposto por ALVES (2014), “design da solução de aprendizagem gamificadas”. Este modelo de roteiro foi utilizado durante todo o processo (laboratório e pesquisa de campo), e foi importante considerá-lo na perspectiva das características do jogo fora do jogo, divididos nos seguintes passos:

- **conhecimento dos objetivos do negócio e da aprendizagem:** neste estudo, foi imprescindível, termos claros, os entendimentos sobre o problema proposto a ser resolvido, utilizando-se a gamificação como possibilidade para se alcançar, os objetivos almejados;
- **definição dos comportamentos e das tarefas que serão alvo dessa solução:** o conhecimento proposto sobre a Cultura Corporal de Movimento possibilitou a definição dos comportamentos e tarefas que precisavam ser ensinados, pois, o tipo de conhecimento envolvido determinou o tipo de gamificação e elementos que foram utilizados em sua solução;
- **conhecimento dos jogadores:** a imersão no lócus da pesquisa sob uma abordagem qualitativa, cujas estratégias metodológicas foram pautadas na pesquisa participante, possibilitou o aprofundamento sobre quem eram os sujeitos envolvidos no estudo, para, a partir daí, termos uma visão ampla dos mecanismos que cercam as emoções que os mobilizam, gerando empatia, ações e engajamento nas atividades propostas;

- **reconhecimento do tipo de conhecimento que precisará ser ensinado:** o tipo de conhecimento proposto, entendimento da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, onde foi trabalhado o jogo que é um de seus elementos (COLETIVO DE AUTORES, 1992) , determinou as atividades utilizadas, pautadas no objetivo geral desse estudo;
- **garantia da presença de diversão:** A diversão teve que ser muito considerada, e para garanti-la, foi necessário considerar o fluxo, que, segundo MIHALY (1999, p.5), *“os graus de dificuldade das atividades devem ser regulados, evitando assim, o aparecimento da ansiedade e do tédio. Considerou-se para as atividades nem tão difícil e nem tão fácil, respectivamente”* possibilitando o engajamento do indivíduo na atividade proposta.

O autor considera ainda que:

“Os melhores momentos geralmente ocorrem quando o corpo de uma pessoa ou a mente é esticada para seus limites em um esforço voluntário para realizar algo difícil e que vale a pena. Experiência ótima é, portanto, algo que fazemos acontecer. ” (MIHALYI, 1999, p. 3)

- **utilização das ferramentas apropriadas:** isso culminou no desenvolvimento das habilidades e pensamentos de alguns participantes conjuntamente com o pesquisador como designers de games.

Estabeleceu-se metas objetivas e transmitidas essas metas para os participantes das oficinas, ficando claro, o que era esperado dele, permitindo autonomia para ser empregada abordagens diferentes sem o descumprimento das regras.

Desta forma, foram estabelecidas metas intermediárias para alcançar o processo de fluxo MIHALY (1999), conjuntamente, com recompensas pelo alcance dessas metas intermediárias visando a estimulação para se seguir a diante.

Todavia, se utilizou também, o feedback em tempo real e sempre na próxima oficina, por ser uma das ferramentas mais poderosas de engajamento, sendo feita, utilizando-se pontos que eram visualizados através de um placar, indicando os posicionamentos, promovendo o sentimento de reconhecimento para o ser humano, promovendo um status que desempenha um importante papel no cenário de uma solução de aprendizagem gamificada;

- **desenvolvimento de protótipos:** soluções de aprendizagens gamificadas precisam ser experimentadas, jogadas, testadas e só então implementada. Foi o que se realizou nesta pesquisa. Partimos da atividade denominada de laboratório para as atividades realizadas efetivamente durante a pesquisa de campo.

Neste sentido, consideramos que, *“nenhuma ideia é boa o suficiente para que não seja descartada e nem ruim o suficiente para que não seja testada”* ALVES (2015).

Diante disso, antes de ter sido tomada a decisão sobre o formato final que encerraria este estudo, dialogou-se com os sujeitos, e neste processo, foram apresentadas várias possibilidades, sendo vivenciadas e escolhidas coletivamente, compondo exitosamente, a culminância dessa pesquisa: o Festival Recreativo Esportivo Gamificado envolvendo as duas turmas do 4º ano vespertino da escola municipal Álvaro da Franca Rocha, realizado nas instalações da UNEB em junho de 2018.

Sendo assim, para cumprirmos o roteiro de ALVES (2014), formamos cinco grupos compostos por cinco pessoas, caracterizados por cores diferentes (que substituíram os avatares) e explicamos as atividades: os objetivos a serem alcançados, os desafios a serem cumpridos; as regras que foram devidamente aceitas; determinamos as pontuações e bonificações que sempre seriam informados. Essa organização foi registrada na figura 12 abaixo:

Figura 12: componentes dos grupos formados para a realização da atividade:



Fonte: FIGUEIREDO C.J., (2017)

Visando o engajamento na atividade e a participação voluntária se utilizou recursos de multimídia demonstrado pela projeção do Datashow na figura 13, começamos a jogar.

O primeiro desafio projetado no slide se referia ao entendimento do que é a Educação Física? Os alunos dentro do tempo estipulado, tinham que apresentar três respostas. Todas as equipes receberam pontos pela resposta correta mais bônus pelo cumprimento do desafio em todas as atividades propostas.

Figura 13: Registro do início do jogo



Fonte: **FIGUEIREDO**, C.J. (2017)

Os pesquisadores/orientadores que ajudavam na atividade, receberam fichas para registrar as respostas corretas com as respectivas pontuações conquistadas por cada grupo que eram divulgadas possibilitando o feedback.

Neste sentido, abriu-se a possibilidade de começarmos a introduzir o discurso que caracteriza a cultura corporal de movimento, com seus elementos; a dança, a luta, o jogo, o esporte e a ginástica. Foram projetadas variadas imagens e os grupos tiveram que registrar exemplos dessas atividades nas fichas de respostas e apresentá-las.

As equipes que acertaram ganharam 5 pontos, 5 pontos pela participação e mais 5 pontos para a equipe que exemplificou mais. Pode-se observar na tabela 4, que todas as equipes se apropriaram dos elementos que constituem a cultura corporal de movimento, sendo exposto para os alunos fatos históricos que retratavam essas

atividades durante a trajetória histórica do homem, fortalecendo essas atividades como patrimônio cultural da humanidade.

Tabela 4: Elementos da Cultura Corporal de Movimento (COLETIVO DE AUTORES 1992)

ECCM	EQUIPES					TOTAL
	PRETA	AZUL	VERDE	LILAS	AZUL NENÉM	
JOGO	I		I	I		3
ESPORTE	II		I	II	III	8
LUTA			I			1
GINÁSTICA		III	I			4
DANÇA			I			1
TOTAL	3	3	5	3	3	

Fonte: adaptado por FIGUEIREDO, C.J. (2017)

No próximo desafio colocado, três membros da equipe participaram de um jogo chamado MACARRÃO HUMANO 01¹⁸, e os outros dois deverão registrar durante dois minutos em uma ficha específica disponibilizada, quantas vezes soltaram as mãos no círculo, no lado direito ou esquerdo, se houve cooperação, se houve alguma discussão. Pelos registros 10 pontos. Pela participação 5 pontos. Esses dados foram registrados estatisticamente. A formação inicial dessa atividade é representada pela figura 14 a seguir:

Figura 14: Imagem da formação inicial do macarrão humano 01:



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2017)

¹⁸ Nesse jogo colaborativo, os participantes ficam de mãos dadas em círculo, não devendo soltá-las. Após o sinal do facilitador da atividade, os participantes devem se embaralhar no tempo estipulado e após um novo sinal, devem tentar voltar a posição do círculo.

Na continuidade da atividade, os alunos vivenciaram o desafio do jogo MACARRÃO HUMANO 02¹⁹, representado inicialmente pela figura 15, seguindo a mesma dinâmica e pontuação para solução além da análise estatística.

Figura 15: Momentos do jogo do macarrão humano 02



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2017)

Nesse sentido, observou-se um engajamento e compromisso significativo para a realização das duas atividades, mesmo sendo realizadas no espaço da sala de aula que foi devidamente arrumada, deslocando as cadeiras para os cantos da sala, deixando um círculo no meio. Todas as crianças participaram seja na roda ou ajudando a registrar o que foi pedido. Não observamos nenhum conflito durante os dois jogos.

Dentro da experiência com esse tipo de atividade, a proposta de pontuar também, com a participação efetiva no jogo além de quem apresentou o resultado primeiro, possibilitou que as crianças compreendessem que poderiam continuar a jogar e suas participações as ajudariam a somar pontos. Criou-se a possibilidade de se “jogar com” a partir do jogo cooperativo (DEACOVE, 1974, p. 01 apud BROTTTO, 1999), desconstruindo a lógica do acirramento das disputas.

¹⁹ Novamente os participantes ficam dispostos em círculo, de mãos dadas, é sugerido, que haja uma mudança no trio que participou no primeiro macarrão humano. Escolhe-se um dos lados dos participantes para serem a referência. Após essa definição, o participante terá que gravar na memória qual colega estava do seu lado. Após o sinal do facilitador, os participantes soltam as mãos e se espalham pelo ambiente se misturando durante um determinado tempo. O facilitador novamente, executa outro sinal e os participantes deveram se unirem em círculo, buscando o colega do lado que havia sido determinado, dando a mão a esse colega. Geralmente forma-se um aglomerado de pessoas nessa fase do jogo, e todos, de forma colaborativa deverão se ajudar par solucionarem a problemática e retornarem a posição inicial sem soltarem as mãos. Os membros do grupo que não estavam no círculo podem propor soluções.

Após o vivenciamento das duas atividades iniciais, nos deslocamos para o pátio da escola para realizarmos um desafio chamado de estafeta²⁰ utilizando o formato do jogo da velha com nove bambolês agrupados três em três, na posição horizontal no chão conforme a figura 16:

Figura 16: Jogo da velha com estafeta



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2017)

Foi utilizado sistema de rodízio no qual todas as equipes jogaram entre si. As equipes que aguardavam sua vez fizeram o controle de dados que foram sistematizados a nível estatístico: número de vitórias, o lado do jogo mais utilizado, quantos jogos da velha, qual equipe que mais jogou o marcador²¹ da sua equipe fora do bambolê e qual equipe terminou primeiro. A equipe vencedora registrou 3 pontos, para o empate 2 pontos e para quem não conseguiu 1 ponto. Todas as equipes que conseguiram observar o jogo e passaram os dados solicitados para serem trabalhados estatisticamente ganharam 1 ponto.

Na figura 17, registrou-se o momento que o jogo deu “velha” (empate), pode se observar que os aros foram preenchidos pelos pedaços de tecido, mostrando que houve falta de atenção dos participantes, consequentemente, os jogadores tiveram que se reposicionar para novamente reiniciarem o jogo.

²⁰ Prova esportiva em que os elementos da mesma equipe se revezam durante o percurso. Disponível em <https://dicionarioaurelio.com/estafetas>, acesso dia 01. Jun..2018.

²¹ (pedaço de pano com nó que é lançado em direção ao bambolê para marcá-lo)

Figura 17: Momento do empate: deu “velha” no jogo



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2017)

As atividades lúdicas foram finalizadas pelo desafio; jogo do quebra cabeça humano com os movimentos registrados nas figuras abaixo. Nesse jogo, cada equipe escolheu dois componentes que ficaram unidos através de um cordão amarrado nos seus pulsos e que se soltar um do outro sem desamarrar o cordão.

Cada equipe teve cinco minutos para achar a solução e podia contar com a contribuição de toda a equipe. Coube a um membro da equipe registrar em ficha específica cedida pelos orientadores o que foi mais solicitado: parte do corpo; qual lado; qual plano (inferior, médio ou superior). Para a equipe vencedora 3 pontos, para o empate 2 pontos e para quem não conseguiu 1 ponto.

Todas as equipes que conseguiram observar o jogo e passaram os dados solicitados para serem trabalhados estatisticamente. As figuras 18 e 19 abaixo retratam momentos do jogo:

Figuras 18 e 19: Jogo do Quebra Cabeça com o corpo



Fontes: FIGUEIREDO, C.J. (2017)

Após as atividades, foram feitas as compilações dos resultados de todas as atividades na sala de aula, em que se pôde através da estatística, verificar os resultados dos desafios e visualizar qual a equipe que somou mais pontos conforme a figura 20 e feita a premiação a equipe vencedora e também a todos os participantes.

Figura 20: Compilações estatísticas dos resultados dos desafios



Fonte: **FIGUEIREDO**, C.J. (2017)

Por sua vez, ressalta-se, que todas as ações relatadas, foram desenvolvidas na oficina piloto para este estudo. Na oportunidade se aplicou estratégias iniciais de gamificação, em apoio ao processo de ensino aprendizagem da Educação Física, enquanto cultura corporal de movimento, resultando efetivamente, em todo o planejamento metodológico e pedagógico, para a realização efetiva da pesquisa de campo, que se desenvolveu de março a junho de 2018, no mesmo lócus, com outros sujeitos componentes das turmas A e B do 4º ano vespertino.

CAPÍTULO 4

Figura 21: deslocando as estratégias da gamificação



*"viver é afinar o instrumento
de dentro pra fora
de fora pra dentro
a toda hora a todo momento
de dentro pra fora de fora pra dentro"*
WALTER FRANCO (1981)

Fonte: Cristian do Vale Macedo, 2019

4. A DINÂMICA DA PESQUISA, OS CAMINHOS, OS DESAFIOS, AS ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

4.1. Dinâmica da pesquisa

Nesse capítulo, tivemos a oportunidade em oferecer à Academia, possibilidades de ações pedagógicas da Educação Física, deslocando as estratégias de gamificação do mundo virtual para o chão da escola, representada pela figura 21 acima, alinhada à concepção de um dos elementos da Cultura Corporal de Movimento, o jogo (COLETIVO DE AUTORES, 1992), na perspectiva do jogo cooperativo, tendo sua característica permeada em um processo o qual, *"aprende - se a considerar o outro como um parceiro, um solidário, em vez de tê-lo como adversário, e a ter consciência dos próprios sentimentos, e a colocar-se uns no lugar dos outros, operando para interesses mútuos, priorizando a integridade de todos"*,

(BROTTO, p. 83, 1999), utilizando-se também, estratégias de Gamificação, que possibilitaram a execução desta pesquisa, realizada na escola Álvaro da Franca Rocha, da Rede Municipal de Salvador, com instalações e equipamentos que retratam a realidade do Ensino Público em nosso País. Escola localizada em um bairro popular, composta por crianças com carências variadas: cognitivas, materiais, afetivas, e outros, possuidoras de vontades em se superarem e produzirem conhecimento.

No entanto, enquanto pesquisador e docente de Educação Física, tivemos também, a oportunidade reflexiva de verificar, que, os métodos propostos de trabalho para a realização de ações e práticas gamificadas e de Educação Física, se diferem e não se reproduzem.

Nesse sentido, os elementos que compõem a gamificação defendidos por McGONIGAL (2012), KAPP (2011), SHELDON (2011) dentre outros, divergem-se das concepções variadas da Educação Física, dentre elas: a Tradicional (SOLER, 2003); Cultura Corporal de Movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992); Esportivista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001), Saúde Renovada (GUEDES 2004), sendo as duas últimas, apoiadas em teorias ligadas aos princípios científicos do treinamento desportivo, no qual seus praticantes, são estimulados a alcançarem desafios estipulados, resultados, terem disciplina nos treinos e serem premiados, podendo produzir neste contexto, associações equivocadas com a gamificação.

Todavia, durante todo o trabalho de pesquisa, buscamos desassociar no sentido de sinônimo, a gamificação da Educação Física, mesmo na concepção da Cultura Corporal de Movimento.

Sendo assim, trabalhamos com as perspectivas do jogo cooperativo e da gamificação, através de ações pedagógicas, em que se buscou alcançar o objetivo geral deste estudo. A busca por esse objetivo, possibilitou um trabalho de campo desafiador e exitoso durante o período que foi realizado.

Ademais, no processo de amadurecimento enquanto pesquisador, refleti e analisei a importância de ter participado e realizado as atividades nas oficinas propostas pelos colegas pesquisadores do K-LAB, na escola Álvaro da Franca Rocha no decorrer do ano de 2017. Oficinas estas, que me proporcionaram uma aproximação com a gamificação, contribuindo, significativamente, para a minha apropriação sobre a temática.

Exponencialmente, o envolvimento nessas atividades, ajudaram posteriormente, a compressão e a necessidade destas experiências terem sido ajustadas para a realidade da minha pesquisa de campo em 2018.

Os ajustes foram resultantes dessas reflexões e análises que possibilitaram a ampliação e o redimensionamento das atividades que aconteceram, contribuindo para sua aplicabilidade nas oficinas, ratificando o objetivo geral desse estudo, citado mais uma vez a seguir: • apresentar estratégias de gamificação no formato de E-book, que possam ser utilizadas para apoio ao processo de ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, pelos docentes da área, na Rede Municipal de Ensino, contribuindo com suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I.

4.2. Na trilha do conhecimento

Este percurso, se iniciou com o planejamento das atividades que foram realizadas na escola. A primeira parte desse planejamento, se deu, através das necessidades que se apresentaram ainda na atividade piloto. Posteriormente, respaldando o processo de ensino e aprendizagem participativo, enquanto facilitador de todo o processo, conseguimos conjuntamente com os partícipes, irmos ajustando todo o planejamento.

Nesse sentido, através de reflexões, apareceram sugestões por parte das turmas e das professoras regentes que contribuíram muito para podermos avançar com o trabalho.

No início do mês de março de 2018 estivemos na escola Álvaro da Franca Rocha, para dialogar com a diretora pedagógica e viabilizar alguns procedimentos para o início da pesquisa. Dentre eles, contato com as professoras das duas turmas A e B do 4º ano vespertino para ser feita a apresentação do que se tratava nossa presença na escola, e também, conhecer e ser apresentado as referidas turmas.

Consideramos a reunião muito produtiva e conseguimos alinhar nossas ações. As professoras regentes, após nossa reunião, sugeriram a minha ida nas salas para conhecer nossos alunos, sugestão que foi prontamente atendida.

Esse primeiro contato com as turmas foi muito proveitoso e significativo. Nos apresentamos mutuamente e foi explicado aos sujeitos da pesquisa, o porquê da

minha presença na escola e todos se manifestaram de forma empolgada, ter atividades de Educação Física e poderem brincar!

Destaca-se, que, ao informar que os jogos e brincadeiras seriam organizados e realizados de forma gamificadas, imediatamente, os mesmos relacionaram estas atividades aos games, achando inclusive, que seriam disponibilizados aparatos tecnológicos (tabletes, smartphones e outros) para a realização das atividades.

Nesse sentido, visando possibilitar um esclarecimento significativo para as crianças, fez-se uma explanação sobre a forma de realizarmos as atividades que seriam construídas, onde não seriam utilizados aparatos digitais e sim as estratégias encontradas nesses games, buscaríamos coletivamente, criarmos um grande jogo, que reproduziria os jogos digitais contendo fases, pontuações, feedback, estratégias e premiação.

Observou-se, que está explanação não modificou em nada o interesse e a receptividade dos alunos envolvidos quanto a proposta.

Considerando o problema, os objetivos da pesquisa e a abordagem qualitativa, o estudo de campo pautou-se, por sua vez, em acordo celebrado com a gestão e as professoras do 4º ano das turmas A e B, da escola Álvaro da Franca Rocha, possibilitando a realização de oito encontros na escola, mais, o Festival Esportivo Recreativo Gamificado realizado na quadra do Campus I da UNEB dia 14 de junho de 2018.

Essa pesquisa de campo, totalizou nove encontros, oito sob o formato de oficinas por turma, que foram realizadas as quintas (turma B) e sextas feiras (turma A), de março a junho de 2018, com duração de 60 minutos e o Festival 3 horas e 30 minutos respectivamente. Na reunião, ao delinear as ações, abordamos também, o evento de encerramento da pesquisa que apresentado a seguir.

Neste sentido, o evento que marcou a culminância e o encerramento desse trabalho de campo, foi o Festival Esportivo Recreativo Gamificado. Evento construído por várias mãos a partir das oficinas, tendo como modalidades, as atividades trazidas e vivenciadas nas oficinas pedagógicas.

Desta forma, os percursos trilhados nesse estudo se direcionaram para oficinas pedagógicas definida por VIERA E VOLQUIND (2002, p. 11) como sendo *“um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos”*.

Portanto, aderir às oficinas de ensino pôde ser considerado um meio de articular e integrar saberes envolvendo um dos componentes da Cultura Corporal de Movimento, representado aqui pelo jogo colaborativo, sob forma de brincadeira popular, adentrado na escola pelos sujeitos dessa pesquisa.

As oficinas possibilitaram uma estimulação do saber ao criar e recriar situações, materiais, ferramentas e conhecimentos baseando-se na relação do sujeito com o objeto de estudo em questão. Ainda para ANASTASIOU e ALVES (2004):

a oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (p. 95).

Ademais, durante essas oficinas, tivemos a oportunidade de participar de uma gama de situações enriquecedoras, relacionadas com o dia a dia das turmas, como: convívio; expectativas sobre as oficinas; desafios nos relacionamentos entre alunos e alunos; alunos e professoras regentes; alunos e pesquisador e também, conhecer, discutir e vivenciar várias possibilidades de jogos e brincadeiras populares, trazidos pelos sujeitos da pesquisa, para serem adaptados e jogados sob a vertente de jogos cooperativos, compondo posteriormente, as modalidades do evento que marcou a finalização dessa pesquisa de campo, o Festival Esportivo Recreativo Gamificado.

A seguir, apresentamos na Tabela 05, as oito oficinas executadas nas turmas A e B do 4º ano vespertino, com suas respectivas descrições, conjuntamente com as estratégias de gamificação que contribuíram para os procedimentos:

Tabela 05: Abordagens dos encontros e sua relação com as estratégias da gamificação

OFICINAS NAS TURMAS DO 4º A E B	ABORDAGEM	FOCO DA ABORDAGEM EM RELAÇÃO AS ESTRATÉGIAS DA GAMIFICAÇÃO
01 – A Cultura Corporal de Movimento dialogando com o 4ª ano	Conhecimento sobre a Cultura Corporal de Movimento	Possibilidades de ações pedagógicas da Educação Física através da Cultura Corporal de Movimento
02 – A busca pelos jogos e brincadeiras da cultura popular	definição das ações para a efetivação da procura	Organização das regras, metas e pontuação para a atividade

Continuação da tabela 05		
OFICINAS NAS TURMAS DO 4º A E B	ABORDAGEM	FOCO DA ABORDAGEM EM RELAÇÃO AS ESTRATÉGIAS DA GAMIFICAÇÃO
03 - Apresentação dos jogos e brincadeiras da cultura popular	jogos e brincadeiras conhecidos e executados pelos familiares e vizinhos quando crianças	Adaptação das suas formas de jogar e suas regras.
04 – Escolha e adequação dos jogos, construção das suas regras (doravante combinados)	O jogo cooperativo	Criação do sistema de jogo, suas fases e vivências dos jogos com as duas turmas
05 – Escolha e adequação dos jogos, e construção dos combinados - 02	O jogo cooperativo	Vivenciando os jogos com as duas turmas
06 – Avaliando e vivenciando os Jogos	Construindo feedbacks	Jogando e ajustando as estratégias
07 – Jogando os jogos	O jogo cooperativo	Vivenciando as possibilidades dos jogos
08 – Momento de opinar sobre o trabalho	Aplicação de um questionário avaliativo	As diversas falas
09 – Festival Esportivo e Recreativo Gamificado	Os jogos	Vivenciando o encerramento

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

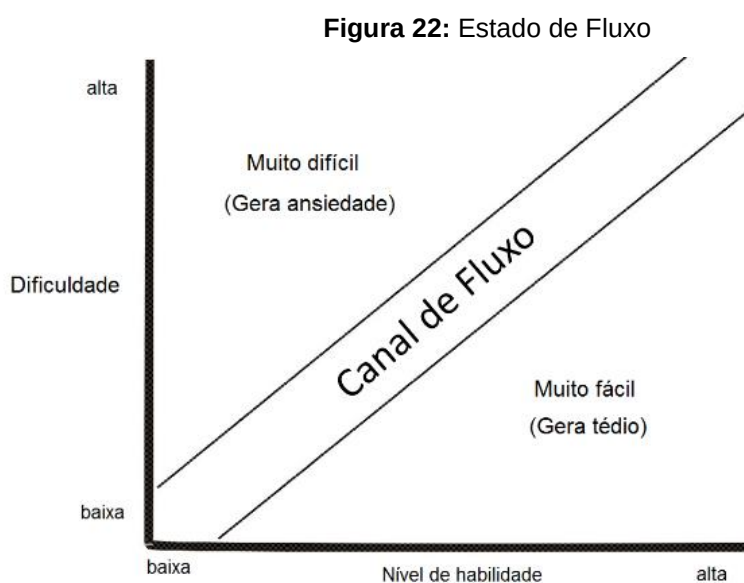
4.3. Descrições das oficinas e as estratégias de gamificação

A partir deste tópico, urge a necessidade da significação de todo o trabalho de campo devidamente planejado e intimamente relacionado com o objetivo geral do estudo.

As oficinas foram instrumentos processuais visando estimular o ensino e aprendizagem de forma dinâmica e plural através de desafios lançados utilizando-se estratégias de gamificação. Durante todas as oficinas, ficou evidente a concepção de FREIRE (1971) que, na escola, todos são educadores e educandos.

Os desafios propostos, que foram vivenciados nas onze oficinas realizadas nesta pesquisa de campo, seguiram a fundamentação de MIHALY (1999), que propõe alcançar o estado de fluxo.

Este estado se manifesta principalmente quando a pessoa está realizando algo que lhe é prazeroso, no qual pode dar seu melhor, que apresente desafios à altura das capacidades de execução, nem excessivos nem baixos demais. Desafios além da capacidade, podem causar ansiedade e preocupações, e baixos demais tédio e relaxamento. Deve haver equilíbrio entre a complexidade da atividade e as habilidades disponíveis. O estado de fluxo representa o envolvimento em uma atividade que dá prazer, corpo e mente entram em harmonia, situação representada pela figura 21.



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. 2018, adaptado de MIHALY (1999)

Ademais, observou-se que esse canal de fluxo foi interiorizado pela maioria dos sujeitos, facilitando, por sua vez, o processo formativo individual e coletivo, caracterizados pelos seus engajamentos, resultando positivamente, na apropriação de saberes referentes a sua cultura, ao seu lugar e a sua relação social, na construção do conhecimento através das estratégias de gamificação apoiando o ensino aprendizagem da Cultura Corporal de Movimento.

4.3.1. Oficina 01: A Cultura Corporal de Movimento dialogando com o 4º ano

Apresentou-se toda a atividade a ser realizada: a projeção de slides com apresentação oral sobre a Cultura Corporal de Movimento, utilizando-se o PowerPoint. Sendo assim, foi proposto um jogo de perguntas e respostas possibilitando a utilização de estratégias da gamificação.

Neste sentido, através da participação voluntária, discutiu-se e determinou-se as metas, as regras e a possibilidade da sistemática de feedback conforme orientações de McGONIGAL (2012, p. 30). Em todas as duas turmas foram formados grupos mistos sorteados, demonstrado na tabela 06 abaixo, caracterizados por cores diferentes, responderam as perguntas que surgiram durante a apresentação.

Tabela 06: Composição das equipes por turma

TURMAS	TOTAL DE ALUNOS	NÚMERO DE EQUIPES
A	18	03 com 06 componentes (cores branca, amarela e verde respectivamente)
B	21	03 com 05 componentes (cores vermelha, preta e azul respectivamente)
		01 com 06 componentes (cor marrom)

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Foram elaboradas duas fases com três perguntas. Para cada rodada de perguntas ficando combinado que, sendo a resposta correta, a equipe pontuava 1,0 ponto e quando chegasse a 2,0 pontos passaria de fase até cumprir as metas estipuladas.

Neste sentido, foi elaborada a tabela 07, para podermos controlar o desenvolvimento da atividade e, ao finalizarmos a oficina 01, ficaram registradas as pontuações e suas respectivas premiações estipuladas que foram alcançadas por todas as equipes de ambas as turmas, criando-se condições da manutenção e o aprimoramento da motivação dos indivíduos para a continuidade do processo.

Tabela 07: Pontuação e Resultados das equipes das turmas A e B após a oficina 01

TURMA A							
Equipes	perguntas						Pontuação
	1ª fase			2ª fase			
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
BRANCA	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	4,0
AMARELA	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0

Continuação da tabela 07							
VERDE	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0
Resultado	Equipes amarela e verde						5,0
Premiação	Kit de revistas em quadrinhos						
TURMA B							
Equipes	perguntas						Pontuação
	1ª fase			2ª fase			
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
TURMA B							
VERMELHA	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	5,0
PRETA	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	4,0
AZUL	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	4,0
MARROM	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	6,0
Resultado	Equipe marrom						6,0
Premiação	Kit de revistas em quadrinhos						

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Ademais, abriu-se a possibilidade nesta oficina, de discutirmos também, quais são os saberes e compreensões sobre a Educação Física existentes nas duas turmas.

Desta forma, apareceram afirmativas feitas pelos componentes das equipes, referentes ao componente curricular, ratificando, a influência da mídia, no imaginário desses indivíduos. Trago para o texto duas destas afirmações:

- “Educação Física é o futebol”;
- “Educação Física é esporte”;

As afirmativas dos indivíduos, demonstram evidentemente, que eles se referem ao esporte formal, institucionalizado em federações e passível de espetacularização pela televisão, e, portanto, ignorando a polissemia associada à palavra “esporte” (BETTI, 1998). Este imaginário, demonstra a importância de discutirmos e demonstrarmos, que, a Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento pode ser ampliada e significada, em vertentes, que, envolvem as manifestações da corporeidade durante a história da humanidade.

O desafio que se colocou nesse processo, foi garantir o acesso aos meios dessa produção através da Cultura Corporal de Movimento para acontecer a apropriação dos seus conteúdos e conseqüentemente sua aprendizagem.

Sendo assim, as relações de ensino e aprendizagem se estabeleceram de múltiplas maneiras, envolvendo os professores regentes, o professor pesquisador, e, os alunos, que têm muito a aprender e ensinar entre si. Situação que se verificou no decorrer da apresentação dos slides, onde surgiram mais questões que provocaram novos posicionamentos espontâneos dos indivíduos, demonstrando boa participação e engajamento.

Ademais, pressupomos que aprendemos mediante nossas experiências, discussões, problematizações e diálogos, valorizando a relação com os outros, sempre no processo de construção contínua e global do saber, (FREIRE 1996).

4.3.1.1. Oficina 01: Contribuições e Reflexões para os procedimentos analíticos

A oficina laboratório em 2017, onde foi abordada pela primeira vez, na escola Álvaro da Franca Rocha, na turma do 5º ano, o assunto: Cultura Corporal de Movimento que naquele momento, se trabalhou com a matemática, possibilitou meu crescimento e amadurecimento resultante na realização desta atividade.

Nesse sentido, registra-se contribuições importantes dessa oficina para começarmos a ajustar todos os procedimentos futuros, principalmente, as estratégias da gamificação.

Registra-se ainda, que, todos os processos experimentados pelos partícipes dessa pesquisa foram relevantes. A receptividade destes sujeitos foi muito significativa nas duas turmas. As professoras regentes informaram que existiu muita ansiedade pelo início efetivo das oficinas.

Esta oficina foi planejada para buscarmos formas de desenvolver nossa pesquisa, envolvendo a Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, em uma escola, praticamente sem infraestrutura, retrato fiel, da realidade das Escolas Públicas da Educação Básica do nosso país (CENSO ESCOLAR/INEP/MEC 2017).

Todavia, buscou-se oferecer possibilidades de trabalho neste viés, através da utilização de estratégias de gamificação.

Os indivíduos, num primeiro momento da oficina 01, como sabiam que a atividade seria realizada pelo pesquisador, que é professor de Educação Física, desenvolveram a expectativa de que iriam sair da sala, dirigindo-se para o pátio da escola, onde ocorreriam atividades práticas.

Por sua vez, através da explanação e do desenvolvimento das atividades, percebeu-se o entendimento por parte deles, e conseguimos realizar todo o planejamento da oficina 01.

O assunto e a forma de apresentação do mesmo, oportunizou o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, um interesse significativo dos alunos. Exponencialmente, as turmas continuaram suas colocações relacionando atividades corporais com a Educação Física, fato que, possibilitou uma série de considerações por parte de um número significativo, que estavam presentes na oficina e, através das suas colocações, cristalizou o conhecimento que a Educação Física é representada enquanto Cultura Corporal de Movimento com:

- “malhação”;
- “as lutas”;
- “a dança”;
- “o jogo”;
- “o esporte”

Desta forma, os partícipes começaram a perceber, através dos questionamentos e posicionamentos ocorridos durante a atividade, que quando se fala da Educação Física, pode se referir de forma ampliada, de manifestações inerentes a produções culturais do homem em sua trajetória histórica.

Em um determinado momento da discussão, quando se abordava os elementos constituintes da Cultura Corporal de Movimento, se falou sobre esporte, destaque para o atletismo²² e suas modalidades.

Durante o processo, o qual se estimulou outras reflexões para esta nova realidade apresentada, conseguimos um entendimento inicial, que passamos a tratar a Educação Física como Cultura Corporal de Movimento, discutiu-se sobre os conteúdos apresentados que significaram, e garantiram a participação ativa e engajada das duas turmas com suas respectivas equipes, (que pode ser constatada na tabela 07, p. 118). Situação demonstrada no material produzido por componentes

²² por ser a modalidade desportiva mais antiga que se conhece. A história do Atletismo, e o seu aparecimento, confunde-se com o da própria humanidade. Correr, saltar e lançar são atividades que constituem padrões motores básicos que utilizamos no nosso dia-a-dia. Antes de existir oficialmente como modalidade já o homem corria atrás dos animais, saltava para ultrapassar os obstáculos e lançava pedras para se defender ou para caçar, com o objetivo de sobreviver. O atletismo, para o Homem, não é, portanto, mais que a utilização natural do seu patrimônio motor. (SILVA JR, 2012)

das equipes das duas turmas que nos foi entregue no final da oficina, mostrado na figura 22, em que foi registrada, conforme entendimentos adquiridos, algumas atividades que compõem esta concepção da Educação Física.

Figura 23: Atividades da cultura corporal de movimento



Fonte: alunos das turmas A e B do 4º ano da escola municipal Álvaro da Franca Rocha, (2017)

Reflexivamente, entendemos que a apropriação desse conhecimento, possibilitou acrescer na discussão, os jogos e as brincadeiras da cultura popular, iniciando-se a introdução do formato almejado, os jogos cooperativos, possibilitando

dialogar sobre a aplicação de estratégias de gamificação para trabalharmos nesta perspectiva de conteúdos nos encontros futuros planejados.

Sendo assim, a dinâmica instituída na oficina, promoveu o aparecimento de um jogo de perguntas e respostas). É procedente ratificarmos, que o entendimento do jogo, pautado nesta dissertação, perpassa pelos “jogos cooperativos, que, são jogos com uma estrutura alternativa onde os participantes, jogam uns com os outros, ao invés de uns contra o outro” (DEACOVE, 1974, p. 01 *apud* BROTTTO, 1999).

Quando optamos pelos jogos com o formato de cooperativos, pensamos em promover o compartilhamento de conhecimentos, promovendo a união das pessoas que se encorajam para assumirem riscos e não se preocuparem com o fracasso ou o sucesso. Esta forma de participação lapida a possibilidade do aperfeiçoamento pessoal e coletivo, considerados aqui, como fatores imprescindíveis para o êxito dessa pesquisa.

Ademais, tornou-se necessário diante do contexto vivenciado durante a pesquisa, propormos outras possibilidades na forma de se jogar, que, contribuíssem para o entendimento de novas realidades baseadas na solidariedade, no respeito e na colaboração, voltadas para a ampliação da vivência humana e apropriação de novos saberes.

Segundo BROTTTO (1999), o movimento nesse tipo de jogo se caracteriza por *“superar desafios e não para derrotar os outros; joga -se para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos “*, (BROTTTO, p. 83, 1999).

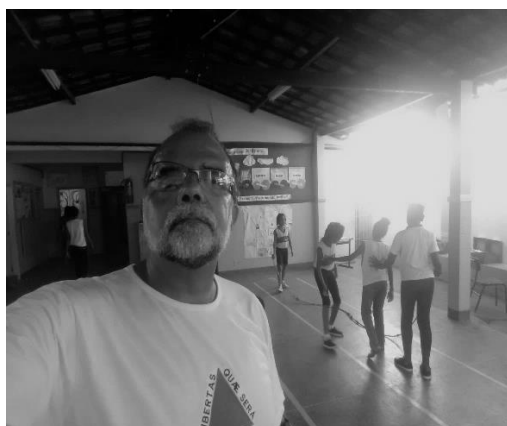
O entendimento do jogo por esse viés, promoveu a ampliação desse elemento da Cultura Corporal de Movimento durante todo o estudo. Propiciando experiências significativas de ensino e aprendizagem ludificadas, possibilitando o engajamento efetivo dos indivíduos, possibilitando ainda, ajustes nas estratégias de gamificação utilizadas.

4.3.2. Oficina 02: A busca pelos jogos e brincadeiras da cultura popular

Chegando na escola, enquanto esperava o horário da atividade, para continuidade do trabalho de campo da pesquisa, fui surpreendido pelos alunos da escola que estavam no pátio, provavelmente em horário livre, realizando variadas brincadeiras da cultura popular, onde, demonstravam o espírito lúdico que os envolvia

naquele espaço físico muito precário, registrados nas figuras 23 e 24, possibilitando a constatação que, aqueles indivíduos envolvidos nas atividades, ocupavam seus espaços de direito, a sua escola, exercendo a cidadania diante daquele lugar.

Figura 24: brincadeira de pular corda



Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Figura 25: jogo de futebol ao fundo



Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

No início da oficina, avaliou-se com os indivíduos participantes, suas atuações individuais e em equipes na oficina 01. Neste sentido, através de feedback sobre como se deram estas participações, procurou-se identificar os aspectos positivos e negativos, dentre eles: o engajamento nos grupos, as participações e interesses, possíveis dificuldades dos participantes, e também, se existia algum desequilíbrio entre as equipes respectivamente.

Ademais, buscou-se inicialmente, o conhecimento sobre os jogos e as brincadeiras populares que eram realizadas por gerações passadas, familiares ou não, no bairro da Engomadeira. Visando esse entendimento, alguns alunos começaram a se posicionar, apresentando algumas brincadeiras que eles realizavam nas suas ruas, no bairro da Engomadeira.

Desta forma, aproveitou-se o momento para as equipes darem suas contribuições. Consequentemente, independente de pontuação, surgiram as explicações de como essas brincadeiras eram realizadas, se existiam variações da forma de serem jogadas e de seus nomes.

A introdução da temática, jogos e brincadeiras populares, contribuiu significativamente, enquanto estímulo para os grupos fazerem investigações, sobre

continuação Tabela 08: Pontuação e Resultados das equipes das turmas A e B após a oficina 02										
Resultado	Equipes branca e amarela								14	
Premiação	Kit de guloseimas									
TURMA B										
Equipes do grupo 4	Fases								Pontuação	
	1ª		2ª			3ª				
VERMELHA	3,0			5,0	1,0	1,0	5,0			15
TURMA B										
PRETA	3,0			5,0	1,0		5,0			14
AZUL	3,0			5,0	1,0		5,0			14
MARROM	3,0			5,0	1,0		5,0			14
Resultado	Equipe vermelha								15	
Premiação	Kit de guloseimas									

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

4.3.2.1. Oficina 02: Contribuições e Reflexões para as estratégias

Exponencialmente, o planejamento da pesquisa de campo que garantiu o retorno à escola, contribuiu e possibilitou o estreitamento da relação entre o professor/pesquisador com os indivíduos envolvidos na pesquisa. Verificou-se a tendência de aceitação e compreensão do trabalho por eles. Neste sentido, não existiu nenhum risco, na afirmação enquanto pesquisador, que, o caminho para aquisição da confiança relacional estava traçado, e, facilitaria em muito toda a pesquisa, e a cada oficina seria suprimida a sensação de ter caído de “paraquedas” neste lugar. Estava sendo sedimentado a relação ensino e aprendizagem conforme FREIRE (1996), através do jogo colaborativo.

Desta forma, o que se presenciou nesta oficina, foi a demonstração efetiva e afetiva dos alunos das duas turmas, que, tiveram a oportunidade através de um processo subjetivo, de aumentar seus repertórios de conhecimento referentes ao respeito entre eles, e também, sobre a Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento.

Registra-se que alguns componentes das equipes das duas turmas, demonstraram uma inquietação por saberem que teriam de apresentar na próxima

oficina, o resultado do levantamento sobre jogos e brincadeiras populares, realizados na sua família, e com pessoas da sua localidade.

A situação que foi amenizada principalmente na turma B, onde ocorreram algumas intervenções por parte de componentes do grupo, sobre a importância de se pesquisar sobre essas brincadeiras, a importância dos espaços físicos e porque algumas deixaram de ser realizadas.

4.3.3. Oficina 03: Apresentação dos jogos e brincadeiras da cultura popular

Visando garantir o bom andamento do trabalho, iniciamos a oficina 03, possibilitando que os indivíduos externassem os aspectos positivos e também as dificuldades que eles vivenciaram no desdobramento da oficina 02, além de avaliarem como se deu o processo investigativo.

Como as colocações foram muito interessantes escolhemos algumas, de ambas as turmas, representadas por nomes fictícios oriundos da Turma da Monica (2018) para serem registradas neste texto.

- *Cebolinha* (turma A): “painho adorava brincar de pique-esconde, desde criança ele morou aqui no bairro (Engomadeira), e tinha muitos lugares para se esconder. Ele também gostava de bater o “baba”²³, só não gostava de fazer o campo, ficava muito cansado;
- *Magali* (turma A): “minha mãe tem três irmãos, ela é a segunda filha, quando perguntei para ela sobre esse “negócio” das brincadeiras ela ficou triste e me falou que não brincava não porque tinha que cuidar e tomar conta dos irmãos dela, porque ela só tinha a mãe e tinha que ir trabalhar. Se ela não obedecesse, a minha vó batia muito nela;

²³ Baba é o nome dado nos estados da Bahia e Pernambuco a uma partida recreativa de futebol com regras livres, normalmente sem a preocupação com tamanhos de quadra/campo, condição dos calçados e uniformes, marcações básicas (pequena e grande área, círculo central), impedimentos, faltas, tempo de jogo (muitas vezes as partidas são definidas em número de gols), sendo tudo resolvido em consenso pelos jogadores. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pelada_\(futebol\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pelada_(futebol)). Acesso 10.Dez. 2018.

- *Tina* (turma A): perguntei para minha vó, ela falou comigo que brincava de roda e pulava corda, brincava também de pega-pega de dia. A noite a rua era escura demais;
- *Chico Bento* (turma B): “professor eu não fiz essa pesquisa não. Quando eu era bem pequeno, já não tinha pai, ele foi embora e minha mãe me vendeu para a pessoa que cuida de mim hoje. Eu não quis perguntar nada a ele não;
- *Mônica* (turma B): Tanto a minha mãe como meu pai brincaram muito quando eram crianças. Eles moravam aqui mesmo (Engomadeira). Minha mãe gostava de baleado, sete pedrinhas, esconde-esconde, pular corda, mas não jogava baba. Meu pai jogava gude, empinava arraia com linha temperada, batia baba todo dia (queria ser jogador), brincava de polícia e ladrão, ele brincava mesmo;
- *Cascão* (turma B): como o pessoal da minha equipe perguntou para sua família eu perguntei para dois vizinhos, só um me respondeu, fiquei bravo. Ele é da associação da comunidade onde moro, e me falou que brincava de corrida, jogava muito baba e também baleado, pulava corda rápido, devagar quem pulava eram as meninas.

Registramos que todas as equipes, de ambas as turmas, por cumprirem as atividades da oficina, garantiram cinco pontos. Todas as equipes até aqui, passaram pelos desafios propostos.

Durante as apresentações das equipes, destacamos na tabela 09, as brincadeiras (doravante consideradas como jogo, um dos elementos da Cultura Corporal de Movimento, COLETIVO DE AUTORES, 1992), que mais foram citadas e aproveitamos para discutir nas turmas, quais poderiam ser utilizadas, adaptadas para serem vivenciadas na escola.

Tabela 09: Jogos mais comentados nas turmas

TURMA A	
jogo	quantidades citadas
baleado	09
pega-pega	07
pular corda	08
gude	07
ciranda	05
TURMA B	
jogo	quantidades citadas
baleado	10
pega-pega	09
gude	10
TURMA C	
corrida	09
futebol	07
ciranda	08

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

4.3.3.1 Oficina 03: Desafios, reflexões e contribuições para as estratégias

O componente metodológico qualitativo desta pesquisa, possibilitou muito a busca por interpretações significativas em todo seu contexto. Dentre elas, a delineação dos desafios pós proposição deste estudo, alguns destacados a seguir:

- A aceitação pelos grupos do trabalho proposto;
- O enfrentamento da falta de condições físicas e de matérias encontradas na escola municipal Álvaro da Franca Rocha, que segue a realidade da educação básica nacional;
- Superação da timidez por parte de alguns indivíduos em participarem efetivamente do processo.

Consideramos que as experiências de três décadas de docência do professor/pesquisador, conjuntamente, com a participação das professoras regentes, e principalmente, a disponibilidade dos partícipes associados à vontade de vivenciarem novas situações que aumentaram seus repertórios de conhecimento de práticas corporais, corroboraram significativamente para o ajustamento da relação

com os grupos das duas turmas, possibilitarmos também, o engajamento desses indivíduos, na construção e vivências coletivas das estratégias de gamificação.

Ademais, só conseguimos superar a falta de infraestrutura e de materiais na escola por termos fundamentado toda pesquisa, nas possibilidades pautadas na Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento.

Ficou claro nesta oficina, através de um processo reflexivo, a constatação de estarmos tendo a oportunidade de presenciar como cada membro das equipes de ambas as turmas, do grupo 4, estavam se relacionando com o trabalho proposto. Se evidenciou também, que os desafios até então colocados, relacionados com os conteúdos da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, estavam no contexto do estado de fluxo (MIHALY 1999), sendo atingidos.

Subjetivamente, se percebeu a motivação e engajamento no estudo, pela utilização dos conceitos do jogo virtual no contexto da realidade, utilizando-se estratégias de gamificação.

Desta forma, as contribuições vindas das colocações das equipes quando apresentaram seus achados foi muito significativa. Ratificaram o sentimento de pertencimento em seu bairro, na sua localidade, na sua comunidade. A confiança no grupo estava presente, possibilitando depoimentos muito pessoais, que envolviam as relações familiares e também sociais. Narrativas foram apresentadas sobre as entrevistas que informaram como eram esses jogos e brincadeiras na época que os entrevistados eram crianças.

Neste sentido, abriu-se a possibilidade de colocações referentes aos espaços públicos do bairro, se a falta destes espaços, influenciava a descaracterização ou o desaparecimento dessas atividades. Abordou-se também, a importância dessas atividades serem lembradas e resgatadas e como está oficina favoreceu esta situação.

Sendo assim, partimos para o processo de discussão como aproveitarmos as atividades que foram apresentadas pelos alunos, de como se daria esta dinâmica e como elas poderiam se tornar conteúdos pedagógicos nas próximas oficinas planejadas. Nesta avaliação para a realização das atividades escolhidas na escola, buscou-se reconhecer os espaços e horários disponíveis.

Reconhecimento que provocou uma mudança nos horários das próximas oficinas, já que, até então, eram realizadas dentro da sala de aula, e a partir da quarta oficina, as atividades seriam iniciadas nas salas de aula e concluídas no pátio da

instituição, e não podiam sobrepor a outras atividades que poderiam estar acontecendo com as outras turmas da escola.

Todo este contexto, as situações vivenciadas e o esgotamento do tempo desta produtiva oficina, possibilitou encaminhamentos significativos. Combinou-se que, nas duas próximas oficinas, a 4ª e a 5ª respectivamente, as duas turmas trabalhariam a escolha dos jogos a construção das suas regras, seu sistema de jogar e vivenciariam conjuntamente os jogos escolhidos, pois, conseguimos complementar as análises necessárias referentes a escola: as adaptações necessárias, a construção das regras e metas dos jogos.

4.3.4. Oficina 04: Escolha e Adequação dos jogos, e construção dos combinados

Conforme o planejamento e os combinados com as turmas, suas professoras regentes e a gestão da escola, reunimos os dois grupos, na sala da turma B, por ser maior e localizada na área do térreo da escola, perto do pátio que foi utilizado.

Todos foram acomodados e divididos conforme suas equipes e passamos a vivenciar todo o processo já determinado. Consideramos muito as contribuições pois, elas foram as balizadoras para podermos iniciar a formatação do Festival Esportivo Recreativo Gamificado da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, já que, os jogos escolhidos foram as modalidades deste evento de encerramento desta pesquisa.

Feita a explanação dos procedimentos, consideramos que as equipes deveriam ter uma participação efetiva, e, por esta participação receberiam uma bonificação para ser acrescida nas demais pontuações anteriores e cada equipe no final da atividade, escolheria a equipe que mais se destacou, situação que refletiu positivamente entre as equipes porque puderam avaliar seus desempenhos e os das outras equipes, possibilitando o feedback da atividade e futuros ajustes.

Por sua vez, as equipes surpreendentemente, começaram a associar de forma efetiva, que os jogos escolhidos iriam compor algo maior, no caso, o Festival Esportivo Recreativo Gamificado, e que, as atividades escolhidas tinham que ser preferencialmente, atividades que pudessem ser jogadas dentro do espaço disponível da escola.

Desta forma, apresentamos na tabela 10, os jogos escolhidos pelas equipes, que foram vivenciados no Festival Esportivo Recreativo Gamificado.

Sendo assim, registramos nesta tabela que, apesar do futebol fazer parte do repertório motor de alguns, coletivamente, foram escolhidos os outros jogos, abrindo possibilidades de se aumentar o conhecimento sobre práticas corporais dos indivíduos envolvidos no processo.

Tabela 10: Jogos mais votados pelas equipes das duas turmas

Turma A		jogos	Resultado final
EQUIPES	Branca	Baleado; pega-pega; pular corda; futebol e corrida	• pega-pega - 7 votos • baleado - 6 votos • corrida - 7 votos
	Amarela	Pega-pega; corrida; gude, baleado e ciranda	
	Verde	Pega-pega; baleado; corrida e ciranda	
Turma B		jogos	
EQUIPES	Vermelha	Gude, Pega-pega; baleado; corrida e ciranda	
	Preta	Pega-pega; baleado; corrida e ciranda	
	Azul	Baleado; pega-pega; pular corda; futebol e corrida	
	Marrom	Pega-pega; baleado; corrida e ciranda	

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Jogos definidos, espaço disponível, grupos da turma A e B respectivamente, envolvidos na apropriação do conhecimento sobre estas práticas corporais escolhidas.

A partir destas escolhas, nos dirigimos ao pátio da escola e vivenciamos as atividades, onde construímos as formas de jogar, experimentamos adequações de acordo com a realidade e combinamos as regras de cada jogo. O desenvolvimento dos jogos e suas respectivas regras, doravante combinados, foram descritas a seguir:

- **Jogo do pega-pega**

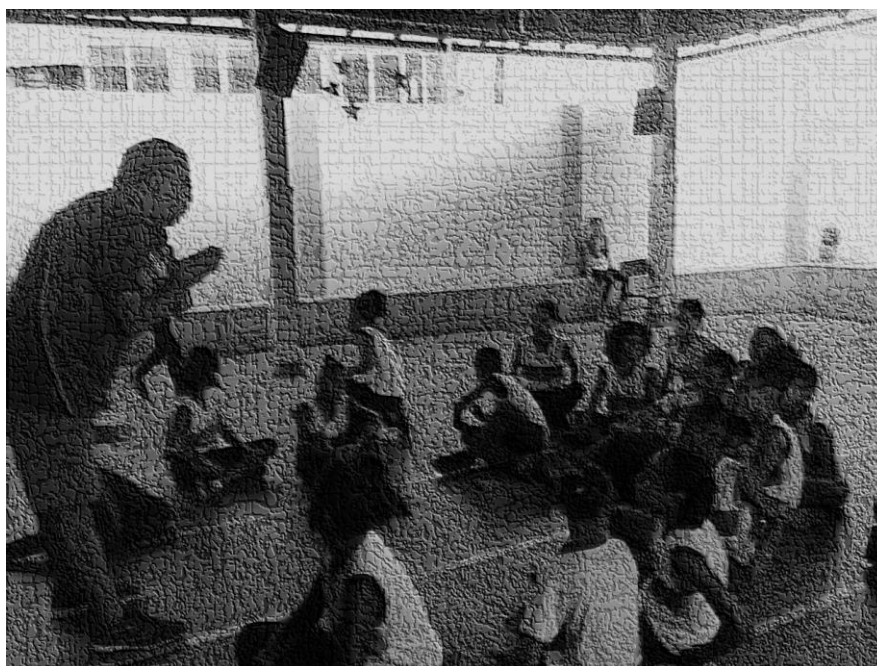
a) **Desenvolvimento:** este jogo é popular e de fácil compreensão, possui variações de como jogá-lo, de acordo com as regiões do Brasil. Geralmente, é organizado e jogado em uma área livre, e, tem no mínimo, uma pessoa que é o pegador sendo o resto do grupo alvo para este pegador. Esses alvos quando pegos ficam parados. Vivenciamos o jogo nessa forma clássica e paramos para observar os aspectos positivos e negativos.

Dentre os positivos, destacaremos dois; o estímulo à atenção e agilidade de se salvar do pegador. Por outro lado, como aspectos negativos destacamos que é uma atividade que precisa de um espaço livre de razoável a grande, provoca cansaço por ser uma atividade extenuante e favorece o desinteresse pelo fato do indivíduo que foi pego ficar parado.

Adaptamos à nossa realidade e houve propostas de modificações quanto ao formato do jogo, foi proposta uma variação chamada 'papai ajuda', que difere do jogo pega-pega clássico porque quando uma pessoa é pega, ela também se torna pegador, ficando de mão dada com o primeiro pegador, situação que se repete até o último ser pego. Mais uma vez o tamanho da área se mostrou inapropriada para a atividade.

Todavia, ao experimentarmos uma terceira possibilidade do jogo pega-pega, conseguimos uma boa adequação. Esta terceira possibilidade foi apresentada ilustrada pela figura 25, com o nome *nunca três*.

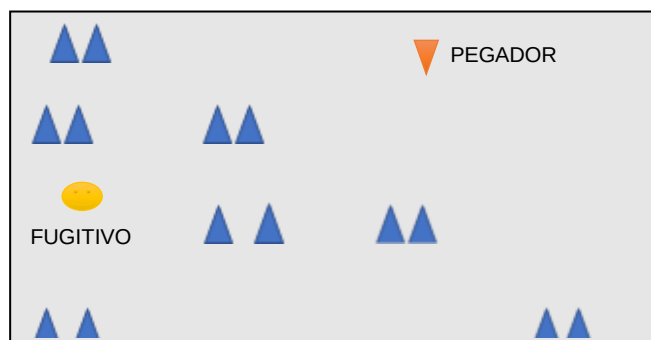
Figura 26: Apresentação do jogo *nunca três*



Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Da mesma forma, está variação também tem um pegador que foi escolhido conjuntamente com as equipes que também indicaram o fugitivo e o controlador.

A figura 26 apresenta como fica a arrumação para se iniciar o jogo

Figura 27: Representação do jogo *nunca três*

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Os outros participantes formam duplas que ficam sentados espalhados pela área. Quem está fugindo do pegador deverá escolher uma dupla aleatória e sentar ao lado de um dos componentes da dupla. Ao sentar do lado direito ou esquerdo de uma das pessoas da dupla, a outra pessoa da dupla que está no lado contrário deverá sair correndo (o procedimento se dá em quaisquer dos lados da dupla), transformando-se em fugitivo.

O fugitivo procura outra dupla para fazer o mesmo procedimento, sentar em qualquer dos dois lados da dupla. O pegador deve tentar impedir que isso aconteça. O pegador, quando se cansar, pode mudar de posição, sentando ao lado de um dos participantes da dupla. A outra criança da dupla assume o papel de pegador. A dinâmica da brincadeira exigiu concentração e atenção dos participantes.

Essa dinâmica significativa no jogo, chama a atenção para a atitude colaborativa entre os participantes. A partir daí, resolvemos utilizar essa variação de pega-pega e começamos então a elaborar as formas de jogar e seus combinados.

Ademais, a vivência neste e nos demais jogos escolhidos neste trabalho, vão além do ato de jogar, a apropriação dessas atividades possibilita a superação de fases do jogo que está acontecendo desde a primeira oficina, e para isto, é preciso garantir na forma e nos combinados, essas possibilidades.

O sistema que jogamos o *nunca três*, foi uma eliminatória simples. Justifica-se a adoção desse sistema por termos limitações de tempo para vivenciarmos as atividades propostas.

Dessa forma, foram realizados sorteios para se determinar a posição das sete equipes na tabela, resultando em seis jogos (demonstrados na tabela13).

Por meio de sugestões de cada equipe, se determinou os pegadores, os fugitivos e os controladores por equipe. O jogo *nunca três* aconteceu de forma

espontânea, foi bastante movimentado e com uma participação considerável dos presentes.

b) **Os combinados:** na reunião com os representantes das equipes, regentes das turmas e o pesquisador, foi deliberado que a tabela 11, montada após sorteio, seria usada em todas modalidades vivenciadas na escola e também no Festival Esportivo Recreativo Gamificado que iria acontecer. Foi decidido pelo coletivo que durante as oficinas, em todas as atividades, quando houvesse a necessidade da elaboração das tabelas, ocorreria um rodízio das posições das equipes na posição sete da tabela (a equipe ocupante da posição sete se beneficiava porque é isenta de um jogo).

Tabela 11: As partidas dos jogos *nunca três*

1 - Branca			
2 - Amarela			
3 - Verde			
4 - Vermelha			
5 - Preta			
6 - Azul			
7 - Marrom			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Cada equipe teve que organizar suas duplas que ficaram sentados na área do pátio, o pegador, o fugitivo e o controlador.

Neste sentido, estipulou-se que no início do jogo *nunca três*, se alguma equipe tivesse dificuldade em equacionar com seus participantes a determinação do pegador, do fugitivo, das duplas e do controlador, buscaríamos uma adequação numérica que possibilitasse a participação de todos no jogo, inclusive com a entrada de uma pessoa de outra equipe.

Determinou-se também, o controle do tempo em se pegar ou não. A pontuação era creditada ou retirada de cada equipe de acordo com o combinado: quem menos demorasse a pegar o fugitivo ganharia dois pontos; o fugitivo que demorasse mais tempo a ser pego ganharia dois pontos e o pegador que perdesse mais tempo seria retirado um ponto.

O fugitivo tinha que sentar ao lado de um participante que ainda não tinha virado um fugitivo. O local do assento só ficaria livre, se todos os membros das duplas já tivessem experimentado serem fugitivos. As pessoas sentadas podiam ajudar o

fugitivo, manifestando-se para indicarem onde estavam os locais livres. Erros nessa situação, faziam as equipes perderem um ponto.

Tanto o pegador, quanto o fugitivo se estivessem cansados poderiam pedir para serem substituídos por um dos componentes de seu grupo que estavam sentados na dupla ou era o responsável em controlar a pontuação.

Na tabela 12, após vivências participativas, registramos como ficaram os resultados após o encerramento da atividade.

Tabela 12: Resultado geral do *nunca três*

1 - Branca			
2 - Amarela	branca		
3 - Verde			
4 - Vermelha	vermelha	vermelha	
5 - Preta			azul
6 - Azul	azul	azul	
7 - Marrom			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

- **Jogo de Baleado**

Figura 28: jogo de baleado



Fonte: Educação Física para educadores²⁴.

a) Desenvolvimento: na figura 27 reconhecemos este jogo, que é muito praticado tanto nos espaços formais e informais da educação, e tem como objetivo, acertar com uma bola a pessoa da outra equipe.

A chave do jogo é acertar a pessoa de outra equipe com a bola (baleiar), é um tanto controversa, mas, possibilita enquanto jogo colaborativo, sem cunho

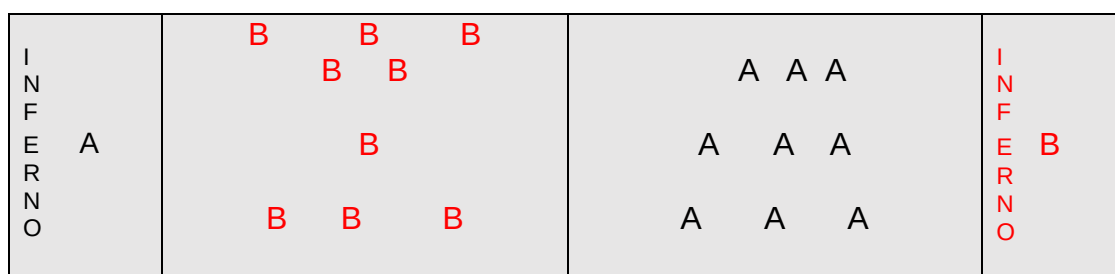
²⁴ Disponível: <http://educacaofisicaparaeducadores.blogspot.com/2013/04/variacoes-de-queimada.html>, acesso em 02 .Dez.2018.

competitivo, estimular as pessoas a jogarem se preocupando com a integridade física das pessoas da outra equipe.

Neste sentido, possibilita ao tratarmos dos combinados, estimular o respeito ao próximo e promover situações que não estimulem, jogadas que possam causar danos físicos ao colega da outra equipe, o objetivo passa a ser jogar com, cuidar, respeitar e humanizar.

Outra característica desse jogo é a forma linear dentro da sua dinâmica que será explicada a partir da figura 28.

Figura 29: Representação do baleado com dois infernos



Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

O **baleado**, conforme a figura acima, é jogado com dois times em uma área livre, separados por uma linha que divide a área no meio, se demarcando também, as laterais e o fundo da área (marcações que podem ser feitas com cones, pedras, tijolos, calcados e outros.), chamado de “inferno”. O jogador de um time tenta acertar com a bola o jogador do outro time, se a pessoa for acertada (na linguagem do jogo baleada) ela deve ir para o “inferno”. Pode ser aproveitada a marcação de uma quadra de futsal (futebol em quadra).

Diante desse posicionamento ilustrado na figura 27, aconteceu durante o momento de vivenciarmos o jogo, situações com dinâmicas muito previsíveis. O jogador de “A” joga a bola para o seu jogador que está no “inferno”, com as ações do jogo se resumindo nesta ação, fazendo os participantes do grupo “B” perderem motivação pelo jogo e o mesmo começou a se tornar chato.

Buscando mudar esta realidade, e aproveitando as estratégias gamificadas, paramos o jogo e buscamos formas de criar mais metas, que dessem maior dinamismo ao jogo, aumentando sua dificuldade, mas com a possibilidade de os indivíduos conseguirem superá-las.

Neste sentido, se buscou alterar o formato do jogo ampliando o “inferno” para as laterais. O primeiro indivíduo “baleado” se posicionava no “inferno” do fundo

conforme a figura 28 (p.137). No novo formato, representado pela figura 29, os segundo e terceiro indivíduo “baleados” se posicionavam nos “infernos laterais, cercando a outra equipe e aumentava o nível de dificuldade do jogo.

Figura 30: Formato do jogo de baleado com seis infernos

INFERNO A		INFERNO B	
I N F E R N O A	B B B	A A A A A A A A A	
	B B		
	B		
	B B B		
INFERNO A		INFERNO B	

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Esta modificação aumentou significativamente a dinâmica do jogo, possibilitando os indivíduos “baleados” que estavam no “inferno” de jogarem a bola no outro time, o nível de concentração e de atenção melhorou, resultando numa efetiva participação dos grupos.

- b) **Combinados:** A forma de jogarmos o baleado foi o sistema de eliminatória simples com seis jogos demonstrados na tabela13. A adoção desse sistema se justifica pelo pouco tempo para vivenciarmos esta atividade tanto na escola quanto no dia do Festival Esportivo Recreativo Gamificado.

Tabela 13: as partidas dos jogos de baleado

1- Marrom			
2 - Branca	marrom		
3 - Amarela			
4 - Verde	verde		
5 - Vermelha			
6 - Preta	preta	azul	
7 - Azul			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

A ordem das equipes na tabela se deu por sorteio, determinando as posições das equipes na tabela 13, (1 a 7). A posição 7 jogou menos uma partida por ser considerada isento de uma rodada.

A equipe passava a frente, quando conseguia “balear” um maior número de pessoas da outra equipe dentro dos 8 minutos do jogo. Se ocorresse empate, era acrescido mais 2 minutos e se o empate persistisse, ocorria um sorteio de cara ou coroa.

A primeira pessoa que estivesse posicionada no inferno, não podia “balear”, situação ofensiva que só era modificava, a partir do primeiro indivíduo “baleado”. O segundo e o terceiro “baleados” posteriormente, ocupariam os infernos laterais. Cada equipe que passasse adiante na tabela de disputa ganhava três pontos e a equipe que não avançava 1 ponto.

Ainda, tendo como referência a tabela 13, só avançamos com uma das partidas semifinais do **baleado** (a equipe preta jogando com a marrom), para possibilitarmos que todos jogassem nesse dia. A outra semifinal (equipe amarela jogando com a equipe verde), ficou para a oficina seguinte devido ao encerramento do tempo.

4.3.4.1 Oficina 04: Reflexões e Contribuições para as estratégias

As colocações das regentes das duas turmas, através de diálogos que antecederam as atividades demonstraram a cristalização do trabalho na escola.

Citaram as expectativas dos partícipes durante o intervalo semanal das oficinas. Dentre o que foi conversado, reproduzo quatro frases que retrataram isso.

Eles reconheciam que estava “acontecendo coisas boas para eles na escola, vamos jogar com o pessoal da outra turma”²⁵ e também, “nessa semana vamos escolher os jogos para jogarmos na UNEB, tomara que os jogos escolhidos sejam legais”²⁶.

Da mesma forma, enquanto pesquisador, se aguçava também expectativas e ansiedades referentes ao desdobramento que estava por vir nesta oficina, fruto do trabalho realizado até aqui. Principalmente, por entender que o jogo e a brincadeira são atividades submetidas às próprias regras e não às regras sociais que regem as situações concretas de vida, por isso permitem a introdução de variações, cujo

²⁵ registro da professora regente da turma do 4º ano A;

²⁶ registro da professora regente da turma do 4º ano B.

exercício estimula a criatividade e a flexibilidade de raciocínio e de atitudes, importantes para a inclusão de todos, para a tolerância com os adversários, com os que não estão na mesma situação no jogo.

Para isso, precisamos ter claro que a criança, para brincar, precisa sentir-se emocionalmente bem com o grupo e querer brincar. A ludicidade vem agregada com fatores desenvolvidos que geram o bem-estar, a cooperação, solidariedade, e principalmente o respeito mútuo, independente da capacidade motora.

Este foi o balizamento do entendimento sobre o que estávamos propondo referente ao jogo cooperativo, para ser desconstruído de forma significativa a concepção de se jogar contra, ratificando, diante do processo que se viabilizou nesta oficina a percepção que podemos jogar com.

Delegamos a contribuição significativa dessa oficina, ao modelo de competição pedagógica que defendemos nesta escrita, gravitando em torno da maximização dos aspectos positivos e minimizando os efeitos negativos, buscando assim, o resgate de valores essenciais à vida em sociedade que podem ser trabalhados nessa perspectiva.

Apesar de não estarmos tratando do esporte, trazemos uma das contribuições de ASSIS (2001), pois, a mesma corrobora com o que estamos almejando.

Ele considera que o esporte, como manifestação cultural humana, tem valores que estão implícitos na sua prática, que buscam satisfações pessoais em detrimento de resultados performáticos.

Traz consigo possibilidades contraditórias, estabelecidas em sua própria dinâmica, de forma que é possível enfatizar situações que privilegiam a solidariedade sobre a rivalidade, o coletivo sobre o individual, a autonomia sobre a submissão, a cooperação sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, a abundância sobre a escassez, a confiança mútua sobre a suspeita, a descontração sobre a tensão, a perseverança sobre a desistência e, além de tudo, a vontade de continuar jogando em contraposição à pressa para terminar o jogo e configurar resultados. (ASSIS 2001, p.196).

As competições podem marcar um sentido de congraçamento, de relação social complexa entre as pessoas, porque elas não iniciam num silvo de apito, e não se encerram no próprio jogo, mas desde a preparação do evento, passando por uma série de manifestações, de relações complexas, sociais e culturais, entre os estudantes, a partir de uma participação ativa e motivante, garantida na organização

e desenvolvimento da prática e do conhecimento do jogo. (REVERDITO, SCAGLIA et al, 2005).

No momento que explicamos as equipes como se daria o sistema que caracterizaria a forma das equipes jogar uma com as outras, nos embasamos nos conceitos dos autores ASSIS (2001) e REVERTIDO, SCAGLIA (2005) e BROTTTO (1999), que muito contribuiu para a construção de aprendizagens significativas, referentes a conhecimentos relacionados ao jogar com, ampliando seus repertórios.

Sendo assim, esta linha teórica auxiliou o processo de ratificação das atividades escolhidas pelas maiores votações, que aconteceu de forma tranquila e participativa. Os indivíduos tinham a percepção de onde estavam, as limitações inerentes a área livre da escola, e, alguns propuseram de forma significativa adaptações e mudanças nas duas atividades trabalhadas: **o pega-pega, o nunca três** e o **“baleado”**.

Ademais, eles, mesmo tendo entendido a forma da ordem dos jogos, através da eliminatória simples, que privilegiava a equipe que caísse no sorteio na posição 7, (sendo isenta da primeira rodada), aceitaram a situação com uma equipe sugerindo que em cada tabela, uma equipe assumisse aquela posição (viabilizado a partir da tabela 15).

Solução que possibilitou um movimento significativo na tabela, pois, haveria um rodízio entre as posições, possibilitando as jogarem com equipes sempre diferentes.

Sendo assim, essa situação só foi possível, porque essas partidas estavam sendo tratadas na perspectiva de atividades de um festival, que é uma atividade esportiva participativa e informal visando a integração e a motivação dos participantes, podendo promover modalidade.

Quanto as modalidades, o pega-pega escolhido, **nunca três**, trouxe a possibilidade de novos conhecimentos aos partícipes, registrados por algumas colocações: “vou brincar na minha rua, esse jogo dá para ser jogado lá”; “professor, depois te falo se meus amigos gostaram dessa nova brincadeira que inventamos aqui na escola”.

O processo de adequação e vivência dessa atividade foi muito rico, pois, os tipos de regras implementadas, estimularam a capacidade de observar o que está acontecendo em suas voltas, assumindo novos papéis possíveis nas circunstâncias dadas.

Neste sentido, durante o jogo, criou-se a expectativa de iniciativas para alterar o rumo dos fatos; colocar-se no lugar do outro; desenvolver a atenção; valorizar a solidariedade. A convivência e a comunicação observada entre as crianças, no decorrer do jogo, possibilitaram constantes negociações de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes, criando espaço para o novo, para o imprevisível.

Enquanto pesquisador, fiquei inquieto e com dúvidas a partir da confirmação do “baleado” como modalidade, referentes ao seu significado para os indivíduos, provocada pela forma tradicional que esse jogo é vivenciado.

Por outro lado, não podíamos favorecer uma ruptura em relação ao que foi escolhido pelo processo democrático, a opção foi procurarmos desconstruir através de argumentações pertinentes, a imagem negativa que acompanha esse jogo da cultura popular.

A princípio, naturalmente, alguns indivíduos se manifestaram de forma empolgada, diante da possibilidade de poderem “baleiar” a pessoa de outra equipe.

Através de um debate significativo entre o pesquisador, as duas turmas e as professoras regentes, foram justificadas através de algumas colocações, a necessidade de ter o cuidado com as colegas, surgindo referências aos menores e as meninas das turmas. Concluiu-se que, independentemente de quem fosse (menina, menino, biótipo pequeno ou grande), o objetivo do jogo era a diversão e que não seria justo alguém se machucar através de uma bolada.

Houve resistência de alguns, mas, durante o processo, conseguimos criar um compromisso referente a esse cuidado com o outro, sem precisarmos determinar regras que fiscalizassem isso. As partidas jogadas (cinco no total), foram realizadas com os participantes respeitando o combinado. Situação muito valorizada por todos os presentes.

Ademais, acreditamos que escola, é um espaço privilegiado de encontro de pessoas onde as manifestações humanas devem ser valorizadas, buscando-se uma verdadeira inclusão social de toda a comunidade escolar, através de possibilidades variadas. Nesse contexto contamos com a Cultura Corporal de Movimento.

4.3.5 Oficina 05: Escolha e adequação dos jogos, e construção dos combinados - 02

Após o intervalo de uma semana, fomos realizar mais uma oficina planejada. A proposição dessa oficina, era dar continuidade e fechar todo o processo iniciado na oficina anterior, finalizando a vivência do jogo de baleado e definirmos os jogos relacionadas com a corrida.

Todavia, registra-se que nós todos, tivemos que aguardar mais uma semana, devido a uma intercorrência no bairro. Houve um problema de violência, através de uma ação policial que confrontaram pessoas ligadas ao tráfico de drogas, modificando as rotinas tanto do bairro quanto da escola, tendo a gestão precavidamente, suspendendo o funcionamento da unidade escolar nesse dia, no turno vespertino, afetando diretamente o andamento do trabalho.

Na outra semana, com a situação normalizada, retomamos os trabalhos previstos. Os jogos do “baleado” foram finalizados com o resultado demonstrado na tabela 14 e construímos também, as atividades relacionadas à corrida.

Criou-se, portanto, uma expectativa de como seria o comportamento dos partícipes nesta oficina. Por sua vez, eles sabiam do ocorrido, e alguns relataram que, as vezes esse tipo de situação acontecia no bairro, mas, que o bairro era tranquilo e eles gostavam de viver ali. Disseram ainda, que tinham muitos laços, familiares, culturais, escolares e de amizades. Essas colocações fomentaram uma sensação de pertencimento do bairro por parte dos indivíduos frequentadores da escola.

Tabela 14 - complemento da tabela 13: As partidas com os jogos de baleado que faltavam

1- Marrom			
2 - Branca	marrom		
3 - Amarela			
4 - Verde	verde	verde	
5 - vermelha			verde
6 - Preta	preta	azul	
7 - Azul			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Todas as equipes experimentaram essa nova forma de jogar o “baleado”, sem registro de condutas fora do que foi combinado, levando um indivíduo a se machucar em decorrência do lançamento da bola visando “baleá-lo”.

Todavia, ressalta-se que ficou decidido por todos, que a composição da tabela 14, foi mantida para todos os jogos, inclusive para o Festival Esportivo Recreativo Gamificado, realizado em junho de 2018, na quadra externa da UNEB, e, no final do item corrida, publicaremos as tabela 15, constando o somatório de pontos até o momento, visando favorecer feedbacks e ajustes das participações nas atividades, bem como se verificar se alguma equipe está enfrentando alguma dificuldade que esteja incidindo na sua organização.

- **Corrida**

a) **Desenvolvimento:** A corrida faz parte do repertório humano desde os seus primórdios. O homem utilizava dessa forma de para se deslocar de um lugar para o outro mais rápido, fugindo de ataques de animais ferozes e também de inimigos.

Neste sentido, essa forma de se deslocar mais rápido, foi usada pelos gregos na Idade Antiga, em jogos que aconteciam por toda Grécia, como uma modalidade atlética homenageando nossos antepassados, e hoje, milênios depois, continuam sendo uma modalidade que testa se o homem é mais resistente por correr grandes distâncias ou mais veloz, cobrindo distâncias curtas o mais rápido possível.

Neste íterim, fora do contexto esportivo, temos vários jogos que envolvem a corrida, aqui mesmo já citamos o pega-pega com suas adaptações.

A possibilidade de correr, rompeu com as formas ortodoxas das corridas de pista (com obstáculos, rasa e de revezamento), de rua, na praia e no mato (orientação e trilha). A corrida possibilitou ao ser humano, adaptá-la de muitas formas, inclusive em forma de jogo muito além dos pegas-pegas.

Sendo assim, foi apresentado aos partícipes do trabalho, um tipo de atividade envolvendo a corrida. Logo após a explanação as turmas pediram para experimentá-la. Após as vivências, mesmo com os componentes das equipes se mostrando cansados, a maioria escolheu que as atividades envolvendo a corrida, fossem realizadas conforme a atividade realizada, no formato de *estafetas*.

Portanto, segundo FERREIRA (2003), *estafetas*, representada na figura 26, são jogos de revezamento realizados em equipe (atividades de “vai e volta”), onde todos

os elementos têm de executar a mesma tarefa em colunas ou filas, buscando terminar a atividade no menor tempo possível.

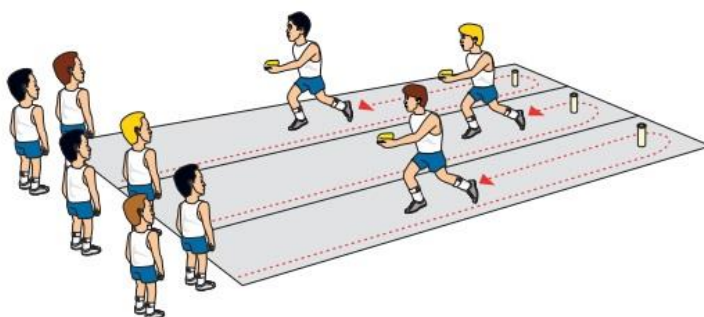
São clássicos na Educação Física e na recreação, por trabalhar muitas qualidades físicas, motiva, promove solidariedade e são fáceis de organizar e de realizar. Em geral os alunos gostam de participar.

A possibilidade de adaptação desta atividade a diversos materiais proporciona a utilização do que a escola dispõe, adaptando-se com facilidade aos espaços disponíveis na escola.

Nesse sentido, são atividades que desenvolvem na criança a percepção de organização (cada um na sua vez, representado pela figura 30), de sequência, de concentração. Enfim, inúmeras situações podem gerar objetivos variados a depender do contexto.

As *estafetas* podem ser mescladas com outros tipos de atividades. Por exemplo, pode ser um jogo motor, onde o participante tenha de quicar uma bola, transportar algum objeto, até um ponto determinado e repassar a outro colega.

Figura 31: O jogo de *estafeta*



Fonte: FONSECA (2015, p.22)

No contexto do nosso trabalho, utilizamos formas variadas na realização das *estafetas*. Para entendimento, no desenvolvimento das atividades, tivemos atividades sem materiais e outras sendo utilizados balões de medicinebol (bolas em couro com areia e serragem no seu interior, pesando 3kg, e foram utilizados pelas equipes conforme mostra a figura 31 na página 145) e caneleiras de 1 kg que deverá ser utilizada pelo indivíduo, que estiver a frente da fila formada para o jogo.

Visando aproximar o jogo de *estafetas* do objetivo geral do nosso estudo, consideramos que cada tipo de *estafeta* era uma fase do jogo, e para a equipe passar de fase e vivenciar outro tipo de *estafeta*, ela teria que cumprir a meta estipulada.

Tipos de estafetas jogadas:

- Fase 1: A tabela 15 registra o desenvolvimento das partidas e a equipe que conseguiu superar as outras. Com as equipes organizadas em fila, os primeiros do grupo, após um sinal dado por uma das professoras regentes, tinham que se dirigir ao local na sua frente, onde estava o balão medicinebol no chão, fazia o retorno nele e voltar para sua fila, visando liberar o próximo componente para realizar a mesma atividade respectivamente até o ultimo componente da equipe.

Tabela 15: Resultados dos jogos de estafetas da fase 1

1 - Azul			
2 - Marrom	marrom		
3 - Branca			
4 - Amarela	amarela	amarela	preta
5 - Verde			
6 - Vermelha	vermelha	preta	
7 - Preta			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

- Fase 2: a partir dessa fase, visando O aumento da motivação e o grau de dificuldade, passamos a utilizar os implementos disponíveis (balões de medicinebol e caneleiras) conforme figura 31 a seguir.

Figura 32: Jogo de estafeta utilizando balão medicinebol



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Na tabela 16, registramos o andamento das partidas que foram jogadas da seguinte forma: pela ordem da fila, o componente da equipe se dirigia até o medicinebol, e o pegava no chão e retornava para sua fila entregando o equipamento para o próximo, que, pegava o balão de medicinebol e tinha que colocá-lo no mesmo local onde seu colega anterior pegou e retornar imediatamente para sua fila, liberando o próximo colega que repetiria a ação do primeiro e assim sucessivamente até o último componente da equipe.

Tabela 16: Resultado dos jogos de *estafetas* da fase 2

1 - Preta			
2 - Azul	Azul		
3 - Marrom			
4 - Branca	Branca	branca	
5 - Amarela			branca
6 - Verde	Verde	vermelha	
7 - Vermelha			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

- Fase 3: nesta fase, utilizamos também a caneleira. O desenvolvimento das partidas está registrado na tabela 17. O primeiro da fila tinha que estar com a caneleira fixada na perna direita, ia em direção ao balão medicinebol e fazia a troca. Deixava a caneleira e pegava o balão e voltava para a fila. O próximo da fila, recebia a bola e a colocava no lugar da caneleira, só que na perna esquerda e retornava para a fila para o próximo realizar seu trabalho.

Tabela 17: Resultados dos jogos de *estafeta* fase 3

1 - Vermelha			
2 - Preta	Preta		
3 - Azul			
4 - Marrom	marrom	preta	
5 - Branca			preta
6 - Amarela	amarela	verde	
7 - Verde			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

- Fase 4: continuamos a utilizar os materiais disponíveis para a atividade. A meta dessa fase era o primeiro da fila portando a caneleira na perna esquerda ir pegar o balão medicinebol, retornava para a sua fila e promovia o deslocamento do balão medicinebol passando por cima da cabeça para ser entregue ao segundo componente da fila até o último, sempre com o componente da fila, passando o balão sobre a cabeça. Na tabela 18 sabemos como foram os resultados.

O último da fila pega a bola e se dirige para a frente da fila, logicamente a fila começa a se deslocar para trás até chegar novamente no participante que estava com a caneleira que tinha que se deslocar até o local onde pegou o balão medicinebol, deixá-lo e retornar para sua fila.

Tabela 18: Resultados dos jogos de estafeta fase 4

1 - Verde			
2 - Vermelha	verde		
3 - Preta			
4 - Azul	Azul	azul	
5 - Marrom			amarela
6 - Branca	branca	amarela	
7 - Amarela			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

- Fase 5: A única situação mudada foi a forma de passar a bola. Tinha que ser passada entre as pernas, não mais sobre a cabeça. A tabela 19, informa a ordem e o resultado dos jogos.

Tabela 19: jogo de estafeta fase 5

1 - Amarela			
2 - Verde	Verde		
3 - Vermelha			
4 - Preta	vermelha	vermelha	
5 - Azul			azul
6 - Marrom	Azul	azul	
7 - Branca			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

b) **Combinados**: Foram muito simples e de fácil compreensão. Deveriam ser considerados o percurso escolhido, o participante não podia sair antes do colega ir e voltar para liberar nova saída e manter a dinâmica da *estafeta*. Se o grupo deixasse de cumprir qualquer situação dessa, tem que reiniciar toda a fase, fazendo a equipe terminar depois. A finalização da dinâmica é importante, pois, a equipe pontua e passa de fase. Por cumprirem as fases, cada equipe foi contemplada com três pontos, a equipe que ficou recebe 1 ponto. Por erro na dinâmica da fase a equipe perdia 0,5 pontos.

Ao finalizarmos a quinta fase do jogo de *estafeta*, conseguimos ter uma visão geral através da tabulação das pontuações construídas por todas as equipes, registradas na tabela 20. A equipe Azul com muita comemoração foi premiada com chocolates. Os resultados subsidiaram avaliações significativas do processo vivenciado até aqui, que foram iniciadas nesse momento para serem finalizadas na oficina posterior.

Tabela 20: Resultados após as vivências dos jogos escolhidos

Equipes	Jogos																	
	Nunca três			Baleado			Estafetas											
							Fase 1			Fase 2			Fase 3			Fase 4		
																		total
Branca	2	1	-	1	-	-	1	-	-	3	3	3	0,5	-	-	3	1	-
Amarela	1	-	-	1	-	-	3	3	0,5	1	-	-	3	1	-	3	3	1
Verde	1	-	-	3	3	3	0,5	-	-	3	-	-	-	3	1	3	1	-
Vermelha	2	2	1	1	-	-	3	1	-	-	3	1	1	-	-	1	-	-
Preta	1	-	-	3	1	-	-	3	3	0,5	-	-	2,5	3	2,5	1	-	-
Azul	2	2	2	-	3	1	3	-	-	3	0,5	-	1	-	-	3	3	-
Marrom	1	-	-	3	1	-	0,5	1	1	1	-	-	3	1	-	1	-	-

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

4.3.5.1 Oficina 05: Reflexões e Contribuições para os procedimentos analíticos

Todos os processos vivenciados até aqui, tiveram muitos significados, mas, consideramos que a partir da oficina 04, tivemos a oportunidade de perceber mais este trabalho.

Buscamos uma série de reflexões referentes às situações atitudinais concebidas pelos indivíduos, relacionadas com a escola, seus colegas, que

possibilitaram enquanto pesquisador, a observação da importância das práticas corporais propostas pela Cultura Corporal de Movimento e as estratégias da gamificação, para sedimentar o processo de ensino aprendizagem de forma ampliada, envolvendo direto e conjuntamente, todos os participantes desta construção.

Tratamos da corrida, nessa oficina, de forma diferenciada, possibilitando novas apropriações de conhecimentos que incidiram em ganhos nos repertórios motores por parte dos indivíduos.

A contribuição que tivemos nessa oficina, foi a oportunidade de jogarmos sob a forma colaborativa, as atividades escolhidas. O **nunca três**, o **baleado** e **as estafetas**, são atividades que promovem atitudes motivacionais intensas. Não registramos durante as partidas nenhum momento que levassem a zoação de uma equipe provocando a outra por não ter conseguido cumprir as metas dos jogos. Vivenciamos momentos respeitosos e com muito incentivo entre os participantes, uma das características do jogo colaborativo. Cada indivíduo participou como pôde e quis, de forma voluntária, não houve também, a preocupação entre ganhar ou perder. O que foi implementado nessa oficina foi efetivamente jogar com. Essa lógica, torna-se a atividade jogada um meio de educação e não um fim de competição.

Diante disso, para SCAGLIA (2005),

faz-se necessário que a competição não seja vista sempre como um jogo de alguém contra alguém, mas sim no jogar com alguém e contra si próprio, como um marco de referência para uma auto avaliação. O objetivo da competição deve estar voltado também para a auto superação e busca de autoestima (SCAGLIA 2005, p.4)

Nesse sentido, o que estamos constatando neste processo construído de forma coletiva, é que, os indivíduos estão buscando a cada oficina, se apropriarem de mais conhecimentos relacionados as estratégias de gamificação bem como, as práticas corporais através da Cultura Corporal de Movimento relacionadas com o jogo colaborativo.

Todavia, ao finalizarmos as vivências desta oficina e após tabularmos na tabela 20 (p.150), resultados referentes as participações das equipes nas atividades, tivemos a sensibilidade de discutir com os grupos para buscarmos informações que pudessem auxiliar os ajustes necessários.

Cada equipe escolheu um representante para fazer as observações. O que constatamos inicialmente, após as explanações dos representantes, foram registros

de algumas dificuldades sobre a dinâmica das atividades, pela empolgação em cumprirem as metas, alguns se confundiam e atrapalhavam o grupo. Ficou evidente, a necessidade de aprofundarmos essa discussão, tornando-se pauta agendada para a próxima oficina.

Por outro lado, verificamos que estes indivíduos estão ocupando seus lugares enquanto cidadãos solidários e participativos. Foi muito significativo constatar a equipe Azul que foi premiada, dividir a premiação no pátio da escola. Essas e outras manifestações atitudinais demonstram melhoras nos aspectos de respeito, sociabilização e auto estima, contribuindo significativamente, cada vez mais, para as sequências das oficinas se tornarem prazerosas.

4.3.6 Oficina 06: Avaliando e vivenciando os Jogos

A partir desta oficina, as turmas do 4º ano A e B foram separadas novamente, sendo retornado o formato inicial. As equipes foram reagrupadas e retomamos as discussões que foram iniciadas na última oficina.

Todavia, foi solicitado que mais pessoas se colocassem, além dos representantes das equipes. Solicitação acatada, possibilitando então, a ampliação avaliativa dos olhares sobre as atividades das últimas duas oficinas.

Este procedimento ocupou cerca de 15 minutos do tempo total da oficina, sendo muito importante esse momento para o nosso trabalho.

Opinamos também, sobre a formação das equipes, se os grupos estavam equilibrados e devido a isto, se haveria necessidade de reformularmos as suas composições. As equipes se manifestaram contrários a quaisquer modificações no tocante a alteração das composições dos grupos e as equipes se comprometeram a se empenharem cada vez mais.

Observamos que as equipes queriam voltar a vivenciar os jogos, fato que foi viabilizado prontamente após fazermos nosso combinado de não haver premiação neste dia, ficando para a oficina 07, causando um burburinho inicial que depois foi aceito.

Como as turmas foram separadas, tivemos que fazer novo sorteio para as tabelas (turma A com três equipes e turma B com quatro equipes) apresentadas a partir da tabela 21 até a 27 respectivamente, e por questões relacionadas ao horário, as partidas foram suspensas sendo retomadas na oficina 07.

Na turma A foi sugerida a aplicação do rodizio na posição três (o isento de uma partida), sendo acatado prontamente. Na turma B, apesar da tabela não ter isento, houve também, modificações nas posições da tabela, possibilitando uma movimentação nas posições das equipes nas tabelas.

- **Turma A**

Tabela 21: Partidas de *nunca três*

1 - verde		
2 - branca	verde	verde
3 – amarela		

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Tabela 22: Partidas de *baleado*

1 - amarela		
2 - verde	amarela	branca
3 – branca		

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Tabela 23: Partidas de *estafeta* fase 01

1 - branca		
2 - amarela	amarela	amarela
3 – verde		

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

As partidas da turma A, foram retomadas e finalizadas na próxima oficina.

- **Turma B**

Tabela 24: Partidas de *nunca três*

1 - vermelha		
2 - marrom	marrom	
3 - azul	Preta	preta
4 - preta		

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Tabela 25: Partidas de *baleado*

1 - preta		
2 - vermelha	vermelha	
3 - marrom	Azul	azul
4 - azul		

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Tabela 26: Partidas de *estafeta* fase 01

1 - azul		
2 - preta	Preta	
3 - vermelha	marrom	marrom
4 - marrom		

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Tabela 27: Partidas de *estafeta* fase 02

1 - marrom		
2 - azul	Azul	
3 - preta	vermelha	azul
4 - vermelha		

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

As partidas da turma B, foram retomadas e finalizadas na próxima oficina.

4.3.6.1 Oficina 06: Reflexões e suas Contribuições para as estratégias procedimentos analíticos

Nesta oficina, que ainda foi mantida a realização das atividades conjuntamente com as duas turmas, destacamos algumas reflexões negativas e positivas feitas durante o processo de avaliação:

- A demora para se iniciar as atividades. Foi promovida pela novidade de se trabalhar as duas turmas conjuntamente, contribuindo significativamente para o atraso. Através das reflexões das equipes conseguimos as seguintes proposições: a organização dos grupos, a escolha de mais representantes das equipes que se tornaram comissão de apoio, estimulando o espírito colaborativo. Observou-se melhoras significativas, aperfeiçoadas durante a realização das oficinas posteriores,

promovendo o bom andamento das atividades futuras dentre elas, o Festival Esportivo Recreativo Gamificado, que encerrou nossa pesquisa de campo.

- A falta de infraestrutura da escola. Está situação retrata a realidade de uma grande parcela das escolas do Brasil (CENSO ESCOLAR/INEP/MEC 2017). Este sem dúvidas, foi um dos desafios a ser superado.

Sendo assim, além das dificuldades sinalizadas anteriormente, o que ficou evidente, foi o fato que, algumas atividades eram novas para os indivíduos, e concluiu-se que, eles precisavam praticá-las mais vezes, possibilitando apropriação da aprendizagem sobre essas atividades.

Todavia, de forma positiva, a reflexão que fazemos após presenciarmos e vivenciarmos até então, um trabalho com quatro meses na Escola Álvaro da Franca Rocha, observamos que, o que importava mesmo, para aqueles indivíduos que estavam envolvidos no processo, era o compromisso coletivo de fazerem as atividades acontecerem.

Através de apropriações dos conteúdos apresentados, sob a forma de jogos, onde eles trouxeram modelos vividos nos seus meios (familiar e social), valorizando seus aspectos culturais, agregando a todo o processo, não a frustração por não terem infraestruturas adequadas, mas, a capacidade de aprenderem através do processo de ensino aprendizagem significativo, democrático, onde, dentre tantas coisas aprendidas, estiveram presentes, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito e a colaboração.

Não isentaremos nesta escrita, a responsabilidade do Estado, em promover e garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, que deve perpassar pelos caminhos que valorizam os trabalhadores em educação e os alunos respectivamente.

Salários dignos, políticas de formação continuada, condições de trabalho, políticas de manutenção dos estudantes na escola, infraestrutura compatível com as necessidades para o crescimento cognitivo e intelectual desses jovens, garantidos pela implementação de mais verbas para a educação, dentre outras coisas.

Exponencialmente, vivenciamos e aprendemos neste espaço privilegiado, a escola, que através de ações planejadas, de vontade coletiva, colaborativa e democrática, demonstradas durante o período do trabalho, que podemos construir

novas possibilidades na educação que poderão incidir de alguma forma, na vida de todos os envolvidos.

4.3.7 Oficina 07: Jogando os jogos

Nesta oficina, finalizamos as partidas iniciadas na oficina 06, proporcionando mais possibilidades de apropriação da forma de jogar das atividades escolhidas, respeitando as necessidades constatadas anteriormente.

As tabelas 28 até a 34, informam as partidas e seus resultados, que foram compilados na tabela 35, divulgando os resultados finais envolvendo todas as partidas jogadas desde a oficina 06, para podermos realizar a premiação.

As comissões de apoio formadas, contribuíram muito nesta oficina, inclusive, as equipes que não estavam jogando, também ajudaram, demonstrando uma participação coletiva efetiva no processo.

No dia da oficina com a turma A, houve um pequeno problema relacionado com a ocupação no pátio da escola. Uma outra turma estava com horário livre, mas não houve impedimento em realizarmos nossa oficina.

- **Turma A**

Tabela 28: Partidas de *estafeta* fase 02

1 - verde		
2 - branca	branca	branca
3 – amarela		

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Tabela 29: Partidas de *estafeta* fase 03

1 - amarela		
2 - verde	verde	verde
3 – branca		

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Tabela 30: Partidas de estafeta fase 04

1 - branca		
2 - amarela	amarela	verde
3 – verde		

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)**Tabela 31:** Partidas de estafeta fase 05

1 - verde		
2 - branca	branca	branca
3 – amarela		

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

- Turma B**

Tabela 32: Partidas de estafeta fase 03

1 - vermelha		
2 - marrom	marrom	
3 - azul	Preta	preta
4 - preta		

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)**Tabela 33:** Partidas de estafeta fase 04

1 - preta		
2 - vermelha	vermelha	
3 - marrom	marrom	marrom
4 - azul		

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)**Tabela 34:** Partidas de estafeta fase 05

1 - azul		
2 - preta	Preta	
3 - vermelha	vermelha	vermelha
4 - marrom		

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Após os sujeitos vivenciarem essa gama de jogos, resolvemos compilar os resultados na tabela 35, para servir de base para podermos promover feedbacks referente a organização das equipes e possíveis ajustes.

Tabela 35: Resultados após as vivências dos jogos nas oficinas 06 e 07

Equipes	Jogos TURMA A																					
	nunca três			baleado			Estafetas															
							Fase 1			Fase 2			Fase 3			Fase 4			Fase 5			total
Branca	1	-		-	3		1	-		1	-		3	3		-	3		1	-		17
Amarela	-	1		3	1		3	3		-	1		1	-		3	1		-	1		18
Verde	2	2		1	-		-	1		1	-		3	3		-	3		1	-		17
Jogos TURMA B																						
Vermelha	1	-		3	1		1	-		3	1		1	-		3	-		3	3		21
Preta	2	2		1	-		3	1		1	-		3	1		3	-		3	1		21
Azul	1	-		3	3		1	-		3	3		1	-		1	-		1	-		17
Marrom	2	1		1	-		3	3		1	-		3	1		3	3		1	-		21

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

O empenho das equipes proporcionou a finalização da oficina 07 nas duas turmas, onde, vivenciamos momentos excepcionais em ambos os grupos, que ajustaram suas participações, colaborando muito para cumprirmos todo o planejamento.

Ademais, registramos também, que surpreendentemente, na turma A, tivemos duas equipes com dezessete pontos e a vencedora com uma diferença mínima de um ponto. Na turma B, a surpresa foi maior após o fechamento das atividades, onde três equipes que somaram 21 pontos.

Todos os combinados foram cumpridos, tendo as equipes se empenhado muito para a realização desse antepenúltimo momento que antecedeu o encerramento desta pesquisa. As equipes da turma A e B, que, somaram mais pontos respectivamente, foram premiadas com revistas em quadrinhos da Turma da Mônica.

4.3.7.1 Oficina 07: Contribuições para os procedimentos das estratégias

O horário das atividades da oficina da turma A, chocou-se com horário vago de outra turma. Essa situação de choque, refletiu o dinamismo de um ambiente escolar, por não existir situações permanentes, sem ausências de algum imprevisto, envolvendo o professor regente, ou algum outro acontecimento que incida em mudanças de rotinas pedagógicas.

Diante disso, o que fizemos, foi amenizar essa situação. Como a turma que estava com horário livre, não era grande, conseguimos distribuí-los nas três equipes da turma A.

Os novos membros foram bem acolhidos, e se combinou que utilizaríamos dez minutos do tempo da atividade, para os jogos e suas regras serem explicados aos novatos das atividades.

O grupo da turma A, através de atitudes solidárias, de desprendimento quanto ao tempo para a realização das atividades contribuíram para a realização da oficina.

Desta forma, todo o conjunto de atitudes; a demonstração da vontade de ensinar os novatos os jogos e seus combinados, e também, o cuidado é a paciência com eles, foi significativo. Promovendo momentos de convivência respeitosa e colaborativa, dando oportunidade a esses indivíduos de compreenderem e participarem da atividade de forma plena.

Quando passamos a analisar a tabela 35 (p.165), constatamos através dos números finais das somas das partidas, o aprimoramento das equipes, no ato de jogarem as atividades. Dessa vez, nenhuma equipe perdeu ponto nas *estafetas*, cumpriram exitosamente as fases do jogo. De forma solidária e colaborativa, jogaram respeitando os combinados preestabelecidos e também, a forma de jogar de cada um.

Todas essas atitudes foram significativas para o trabalho em andamento, onde se observou, que estavam acontecendo apropriações de conhecimento: referentes ao jogo, que é um dos elementos da Cultura Corporal de Movimento, sendo jogado de forma colaborativa.

Incidindo sobre as relações sociais entre os indivíduos. Promovendo ainda, autonomia, ampliando suas memórias sobre o repertório motor.

As estratégias de gamificação utilizadas, contribuíram enquanto processo inovador, promovendo o ensino e aprendizagem, aumento do engajamento na atividade, a vontade de superar metas ao cumprir os objetivos propostos, resultando na conquista merecida das premiações, que as equipes da turma A, fizeram questão

em oferecer primeiro, para os alunos da outra turma que participaram como convidados da oficina.

4.3.8. Oficina 08: Momento para opinar sobre o trabalho

Chegamos ao final da atividade na escola. Nesta oficina fizemos a aplicação de um instrumento avaliativo (apêndice 02), onde, priorizamos saber o que os indivíduos envolvidos acharam do trabalho. Este questionário foi composto de seis perguntas de múltipla escolha (questões 01, 02, 03, 04, 05 e a 07) e duas abertas (questões 6 e 8). As seis respostas foram tabuladas em percentuais por turma na tabela 38 e, algumas das duas respostas, das questões abertas serão transcritas.

Tabela 36: Respostas do instrumento avaliativo (apêndice 02) em percentuais

TURMA A (14 alunos)	
Número da questão	Resposta em percentuais
01 - Você sabe o que é Cultura Corporal de Movimento?	a) Sim = 85,7% b) Não = 14,9%
02 - Se você respondeu que sim, escreva duas atividades que representam a Cultura Corporal de Movimento	100% identificaram duas práticas corporais relacionadas com a Cultura Corporal de Movimento
03 - Se você respondeu não, marque a alternativa que demonstra essa situação	Nenhum indivíduo respondeu esta questão
04 - O que você gostou nos nossos encontros	a) A participação da turma = 21,4% b) Aprender atividades novas = 21,4% c) Me movimentar brincando = 0% d) Todas as alternativas acima = 28,6% Não responderam = 28,6%
05 - Você gostaria que estas atividades continuassem na escola?	a) Sim = 92,8% b) Não = 7,1%
07 - Você vai participar DO Festival Esportivo Recreativo Gamificado	a) Sim = 92,8% b) Não = 7,1%
TURMA B (24 alunos)	
01 - Você sabe o que é Cultura Corporal de Movimento?	a) Sim = 92,7% b) Não = 7,14%
02 - Se você respondeu que sim, escreva duas atividades que representam a Cultura Corporal de Movimento	92,7% identificaram duas práticas corporais relacionadas com a Cultura Corporal de Movimento
03 - Se você respondeu não, marque a alternativa que demonstra essa situação	Nenhum indivíduo respondeu esta questão
04 - O que você gostou nos nossos encontros	a) A participação da turma = 29,2% b) Aprender atividades novas = 20,8% c) Me movimentar brincando = 25% d) Todas as alternativas acima = 16,7% Não responderam = 8,3%

Continuação da Tabela 36: Respostas do instrumento avaliativo (apêndice 02) em percentuais	
05 - Você gostaria que estas atividades continuassem na escola?	a) Sim = 100%
7 - Você vai participar do Festival Esportivo Recreativo Gamificado	a) Sim = 87,5% b) Não = 12,5%

FIGUEIREDO, C. J. (2018)

No apêndice 03 apresento o instrumento avaliativo da pesquisa de campo para a gestão e professoras regentes da escola municipal Álvaro da Franca Rocha.

Neste sentido, há o entendimento enquanto pesquisador da necessidade de ampliar os olhares avaliativos sobre o trabalho em si.

Todavia, esta ampliação se concretizou parcialmente, pois, só obtivemos acesso a respostas de uma pessoa desse grupo.

Neste sentido, ao debruçar-me sobre as respostas dos instrumentos avaliativos propostos, nos deparamos com uma série de informações pertinentes a esta pesquisa.

Os partícipes se fizeram ouvir neste processo, indicando que o trabalho estava no caminho certo, para alcançar os objetivos propostos.

Sendo assim, para agregarmos mais elementos a este caminho exitoso, transcreveremos a seguir, algumas respostas coletadas nas questões abertas aplicadas aos alunos, de forma aleatória, sem identificarmos as turmas, já que a compreensão do trabalho foi muito parecida nos dois grupos.

Foi transcrita também, as respostas referentes ao apêndice 03, que por questões éticas da pesquisa, foi mantido o sigilo da pessoa que respondeu.

Ademais, é importante reforçar, neste momento, que a transcrição será fiel a escrita entregue pelos indivíduos, possuindo erros gramaticais, concordância e ortografia, sendo algumas inclusive, de difícil compreensão para a transcrição.

- **Transcrições referentes ao apêndice 02:**

Indivíduo 01: “eu achei que a aula foi legal, divertida, criativa e muito boa gostei muito como as outras aulas as brincadeiras com é muito mais divertida do que contra e mais lega eu ame aula com sempre”.

Indivíduo 02: “as brincadeiras foram muitos legais e as regra foram legais e minha brincadeira favorita foi o nunca três”.

Indivíduo 03: “achei que era legal porque a gente brincou com os meus amigos. Nota 1000, mais eu queria que tivesse muito mais fase no jogo. Foi muito bom fica com meus colegas é 1000. A gente não tem que fica so no pe da tv, game, agente pode também fica brincando com outras pessoas isso fais parte da cultura corporal eu digo pro meu professor que nos ajudou obrigado”.

Indivíduo 04: “achei muito legal agente se divertido agente brinco mais vezes no recreio e na aula de cultura corporal de movimento achei muito muito legal”.

Indivíduo 05: “eu gostei da regra para não traniti acidentes das brincadeiras as brincadeira feis agente divertir achei as brigadeira bom”.

Indivíduo 06: “sobre as brincadeiras eu amei as regras tudo o jeito de brincar muito bom todo mundo fazendo equipe se juntando e uma alegria imensa é bom ser criança e muito agradável brincar se sujar suar se divertir”.

Indivíduo 07: “eu acei legal divertido e muito bom eu acei os jogos muitos devetido eu gostei teve umas coisa que nuca joguei maravilhosa adorei”.

Indivíduo 08: “eu axo muito lega de vedade eu amei adorei si dividi i e bom pra saude amei e ta bom”.

Indivíduo 09: “foi bom porque todo mundo brincou e feis amizade”.

Indivíduo 10: “foi muito legal e muito especial pra gente”.

- **Transcrições referentes ao apêndice 03:**

Pergunta 01 - “*Francamente, eu visualizava apenas uma série de exercícios repetitivos e sem despertar o prazer do brincar. Realmente com mínimas condições na estrutura total da Unidade Escolar e sem recursos para as atividades.*”

Pergunta 02: “*Sim: acredito que entendi. Oportunizou um trabalho corporal dentro das especificidades da turma.*”

Pergunta 03: *“Significaram pedagogicamente atividades que proporcionaram momentos de união, respeito, cultura e entendimento. Eles conheceram a história dos movimentos”!*

Pergunta 04: *“Claro, o recurso incentivador foi muito bom! Os brinquedos, a história dos movimentos, o lúdico nas atividades. Ficaram entretidos com as informações e com a atenção para com eles”*

4.3.8.1 Oficina 8: contribuições para os procedimentos analíticos

As atividades avaliativas propostas, levaram a reflexões sobre todo o contexto das atividades que aconteceram durante as oito oficinas. Coube destaque nessas reflexões, o entendimento da Educação Física, o alcance da concepção Cultura Corporal de Movimento, os jogos que fazem parte dessa cultura corporal, no viés colaborativo e as estratégias da gamificação.

Sendo assim, após toda a construção coletiva do processo de fortalecimento desse estudo, temos a confiança que as contribuições dessa oficina, perpassa pelos caminhos percorridos desde quando apresentamos, através do diálogo com a turma, as possibilidades de se trabalhar práticas corporais referendadas pela forma ampliada em se trabalhar o corpo, respeitando-o, estimulando a colaboração e a solidariedade, bem como, sua autonomia e cidadania.

Nesta oficina, o que vimos foram indivíduos que sabiam onde estavam, de onde vieram, e sem nenhuma timidez, se comunicaram através da escrita, mesmo com uma dificuldade aparente na ortografia e caligrafia. Fizeram questão de avaliar a pesquisa desenvolvidas. Apoiados nas frases escritas registrando as respostas solicitadas, acharam que foi bom jogar com e não contra, participarem da construção dos combinados para se jogar os jogos escolhidos e conhecerem novas brincadeiras.

Através da pureza do olhar de criança, sinalizaram que gostaram, que aprenderam e se apropriaram dos conteúdos, ensinaram quando foram solicitados, fizeram amizades, reforçaram as que já existiam e se solidarizaram.

Daí a importância de se avaliar, se buscar entender o que está acontecendo, promover feedbacks significativos oportunizando as pessoas se expressarem com autonomia.

Ademais, registra-se outra contribuição dessa oficina para os procedimentos analíticos. As respostas de uma das três professoras envolvidas em todo o processo.

Neste sentido, foi gratificante ler as respostas deste indivíduo, que nos premiou, com as respostas transcritas na página 154, referentes ao apêndice 03.

Fica o desejo para que a nossa próxima oficina seja o ápice desse estudo, em todos os sentidos: na organização, na alegria, na motivação, no ensino aprendizagem na solidariedade e na cooperação. Coube aguardar!

4.3.9. Oficina 9: Festival Esportivo Recreativo Gamificado

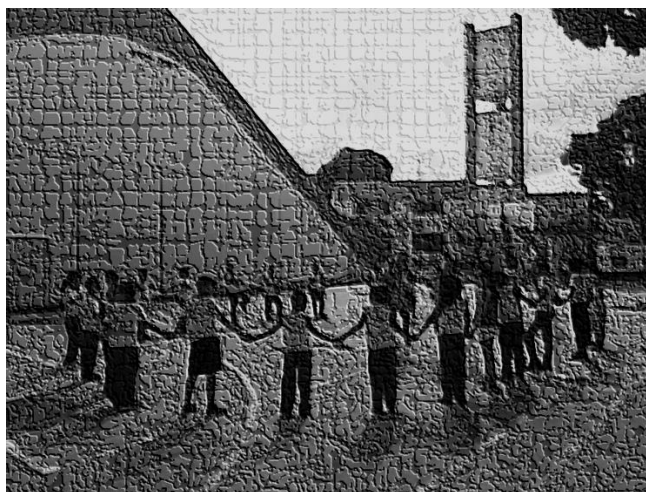
O grande dia chegou, premiação comprada, lanches e materiais que foram utilizados organizados, a quadra da UNEB, que foi reservada já estava aberta. Enfim, só faltavam chegar os atores desse evento.

Sendo assim, por volta das 13 horas e 15 min, chegaram as duas turmas envolvidas no evento. Vieram andando, juntos com funcionários da secretaria da escola e as professoras regentes. O Campus I da UNEB é praticamente vizinho da escola Álvaro da Franca Rocha.

Reconheceram a área da entrada do Campus, a quadra poliesportiva, e ocuparam quadra.

Nos reunimos em roda na quadra e começamos a distribuir as fitas coloridas que identificariam as equipes por cor, figura 32 e foram passadas as últimas orientações representadas nas figuras 33 a 37, para iniciarmos o Festival Esportivo Recreativo Gamificado.

Figura 33: Distribuição das fitas coloridas para identificar as equipes



Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Figura 34: Tirando dúvidas sobre o Festival



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Figura 35: Tirando mais dúvidas



Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Figura 37: Relembrando os combinados



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Figura 36: Ajustes das dinâmicas do Festival



Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Figura 38: Quase prontos



Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

As equipes aproveitaram o momento para fazerem seus combinados em nível de estratégias para serem utilizadas durante as partidas

Desta forma, nos ajustes, ratificamos os combinados e o sistema que todas as partidas aconteceriam, sendo utilizada as tabelas das oficinas 04 e 05.

O programa do Festival foi organizado da seguinte forma:

- **NUNCA TRÊS;**
- **BALEADO;**
- **ESTAFETAS (DIVIDIDAS EM CINCO FASES);**
- **PREMIAÇÃO**
- **LANCHE.**

As partidas por modalidade foram representadas a partir da tabela 37 até a 43, tendo os seguintes desenvolvimentos:

Os sujeitos, ao vivenciaram o jogo nunca três na quadra da UNEB, as partidas se desenrolaram conforme a tabela 39. Esses indivíduos tiveram a oportunidade de aproveitar ao máximo tudo que essa atividade oferecia, situação relacionada com espaço para se jogar, que é muito maior que o pátio da escola conforme demonstra a figura 38.

Perceberam também, que essa atividade envolve a corrida, conjuntamente, com outras solicitações motoras, aumentando naturalmente, a dificuldade do jogo.

Tabela 37: Partidas de nunca três no Festival

1- branca			
2 - amarela	branca		
3 - verde	vermelha		
4 - vermelha	Preta	Vermelha	marrom
5 - preta			
6 - azul		marrom	
7 - marrom			

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Figura 39: momentos de uma partida de nunca três

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Nas partidas de baleado, se utilizou meia quadra na UNEB a fim de mantermos as dinâmicas combinadas. Os jogos transcorreram dentro do esperado, a tabela 38 mostrou as partidas. Observamos que os indivíduos, no momento de arremessarem a bola, mantiveram os cuidados necessários para não atingirem com força excessiva, os colegas da outra equipe.

Tabela 38: Partidas de baleado no festival

1- Marrom			
2 - branca	marrom		
3 - amarela			
4 - verde	Verde	verde	
5 - vermelha			azul
6 - preta	Preta	azul	
7 - azul			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Ficou evidente, devido a empolgação dos sujeitos, que o jogo que ganhou na preferência desses indivíduos foi a estafeta. Modalidade que foi jogada, sendo mantida toda a organização que já havia sido vivenciada nas oficinas anteriores. As partidas aconteceram conforme as tabelas 41 a 45 abaixo:

Tabela 39: Partidas de estafeta fase 1 no festival

1- azul			
2 - marrom	marrom		
3 - branca			
4 - amarela	Branca	branca	
5 - verde			preta
6 - vermelha	vermelha	preta	
7 - preta			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Tabela 40: Partidas de estafeta da fase 2 no festival

1- preta			
2 - azul	azul		
3 - marrom			
4 - branca	branca	branca	
5 - amarela			branca
6 - verde	amarela	vermelha	
7 - vermelha			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Nesta fase, os indivíduos jogam utilizando balões medicinebol conforme a figura 39 abaixo, aumentando o grau de dificuldade

Figura 40: Jogo de estafeta com balão medicinebol

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Tabela 41: Partidas de estafetas fase 03 no festival

1- vermelha			
2 - preta	preta		
3 - azul			
4 - marrom	marrom	preta	
5 - branca			preta
6 - amarela	amarela	verde	
7 - verde			

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. 92018)

Tabela 42: Partidas de estafeta fase 4 no festival

1 - verde			
2 - vermelha	vermelha		
3 - preta			
4 - azul	azul	vermelha	
5 - marrom			amarela
6 - branca	branca	amarela	
7 - amarela			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Tabela 43: Partida de estafeta fase 5 no festival

1 - amarela			
2 - verde	verde		
3 - vermelha			
4 - preta	vermelha	vermelha	
5 - azul			azul
6 - marrom	Azul	azul	
7 - branca			

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

Após os levantamentos dos resultados das atividades registrados na tabela 44, verificamos que a equipe vermelha conseguiu através da sua organização, somar mais pontos.

Tabela 44: Resultado geral do Festival Esportivo Recreativo Gamificado

Equipes	jogos																					
	nunca três			baleado			Estafetas															
							Fase 1			Fase 2			Fase 3			Fase 4			Fase 5			total
Branca	2	1	-	1	-	-	3	3	1	3	3	3	1	-	-	3	1	-	-	1	-	26
Amarela	1	-	-	1	-	-	1	-	-	3	1	-	3	1	-	-	3	3	1	-	-	18
Verde	1	-	-	3	3	1	1	-	-	1	-	-	-	3	1	1	-	-	3	1	-	19
Vermelha	2	2	1	1	-	-	3	1	-	-	3	1	1	-	-	3	3	1	3	3	1	29
Preta	2	1	-	3	1	-	-	3	3	1	-	-	3	3	3	1	-	-	1	-	-	25
Azul	1	-	-	-	3	3	1	-	-	3	1	-	-	1	-	3	1	-	3	3	3	26
Marrom	-	2	2	3	1	-	3	1	-	1	-	-	3	1	-	1	-	-	1	-	-	19

Fonte: FIGUEIREDO, C.J. (2018)

O Festival foi encerrado no tempo estipulado, e finalizamos o evento educacional com a premiação a todos os participantes e um delicioso lanche registrados nas montagens ilustradas nas figuras 40 e 41.

Figura 41: Momentos Finais do Festival

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

Figura 42: Momentos Finais do Festival (B)

Fonte: FIGUEIREDO, C. J. (2018)

4.3.9.1. Contribuições para os procedimentos analíticos

Foram praticamente quatro meses de caminhada, até chegarmos no dia 14 de junho, data reservada pela prefeitura do Campus I da UNEB, para podermos garantir a realização do Festival Esportivo Recreativo Gamificado.

Este dia chegou e o evento se concretizou com os sujeitos da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, ocupando seus lugares nos espaços de uma Universidade pública.

Chegaram de forma tímida, com suas professoras regentes e mais quatro funcionários da escola. Tinham crachás pendurados no pescoço, retratando o cuidado de toda a escola com eles.

Sabiam o que estavam fazendo naquele espaço, além de ocupá-lo. Foram lá para vivenciar o que haviam construído, conjuntamente com as professoras regentes, o GEOTEC e seus pesquisadores ligados ao grupo temático K-LAB.

Este evento começou desde o dia, que na primeira oficina, os sujeitos se apropriaram da Cultura Corporal de Movimento e posteriormente das estratégias da gamificação.

Ao seguirem a sequência planejada, propuseram jogos e brincadeiras da cultura popular, que, foram vivenciados numa escola que tinha o mínimo de espaço físico, e que mesmo assim, na perspectiva do jogo colaborativo, conseguiram superar os limites impostos, realizando de forma prazerosa as atividades propostas.

Como foram utilizadas estratégias de gamificação na realização dessas atividades, apareceram equipes que ganharam mais pontos durante os processos vivenciados descritos nas oficinas anteriores.

Na realidade, se estivemos dando relevância ao desempenho, seria registrado que quatro equipes subiram suas pontuações no Festival, comparadas com as pontuações alcançadas após as partidas jogadas nas oficinas 04 e 05.

Todavia, as contribuições que vivenciamos e observamos durante todo o processo de ensino aprendizagem envolvendo os conteúdos propostos e os sujeitos, foram a apropriação desses saberes, por esses indivíduos, onde destacamos também: o desenvolvimento de autonomia, respeito mútuo, melhora e fortalecimento da autoestima, organização coletiva e engajamento para se fazer cumprir os desafios, com todos se tornando vencedores.

Diante disso, podemos afirmar que estas contribuições foram o grande cerne deste trabalho, abrindo novas possibilidades para o fortalecimento da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

PAULO FREIRE 1996)

Partirei do registro da grande satisfação, em ter concretizado, de forma ousada e desafiadora este estudo, possibilitando nesses dois anos de trabalho, muito aprendizado através de reflexões que irão significar muito na minha atuação pedagógica.

Enquanto pesquisador da UNEB/GESTEC/GEOTEC/k-Lab, entendi a relevância desta investigação, bem como a responsabilidade em produzir conhecimentos para a Academia e também, para os Professores de Educação Física, oferecendo a possibilidade da utilização das estratégias de gamificação como apoio ao ensino e aprendizagem da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento, no ensino fundamental I.

Registra-se também, que pude vivenciar a dificuldade de ser educador na rede municipal de ensino em Salvador, na qual nunca havia exercido o papel docente. Foi muito gratificante o acolhimento de toda a equipe da escola Álvaro da Franca Rocha e dos indivíduos das turmas A e B, do quarto vespertino.

Todas as sensações vivenciadas em campo; as contradições, dificuldades desafiadoras, as alegrias e as superações promovidas pelos sujeitos, fortalecidas por ações colaborativas efetivas no cumprimento das atividades, foram fatores significativos na construção desses processos, nos remetendo a ousar dizer que buscamos o caminho certo, enquanto educador/pesquisador, e, devemos trilhá-lo sem receio para construirmos um país melhor, respaldando a Educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, os aportes significativos e inovadores das estratégias da gamificação, possibilitaram a produção de conhecimentos relacionados à Educação Física enquanto Cultura corporal de Movimento através de um de seus elementos, o jogo, e neste estudo, o jogo colaborativo.

Os resultados obtidos, foram consoantes com os referenciais adotados, demonstraram que, a utilização de gamificação e suas estratégias, formatadas com estímulos apropriados e aliada aos objetivos educacionais propícios garantindo processos ativos, de ensino e aprendizagem, atuam como fatores determinantes engajamento e produção de conhecimento em contextos educativos.

A participação através das respostas de colegas da área da Educação Física neste trabalho, nos remete a pensamentos que valorizam a formação continuada, a produção de conhecimento e a possibilidade de aumentarmos nosso repertório de saberes e conseqüentemente, de melhorarmos nossa prática pedagógica e nos prepararmos de forma efetiva, para enfrentar e tentar superar os desafios postos à Educação Básica referentes as suas diversas carências.

Ademais, qualitativamente, identificamos várias reflexões e contribuições ratificando as apropriações de conhecimentos dos sujeitos, surgidas durante todo o processo vivenciado nas atividades realizadas, que teve sua culminância com a realização do Festival Esportivo Recreativo Gamificado, fechando temporariamente este estudo.

É importante ressaltar, no entanto, que mesmo tendo alcançado os objetivos da pesquisa, ficou claro que o modelo adotado foi além da utilização de recompensas.

Ao utilizar o jogo, um dos elementos da Cultura Corporal de Movimento no seu formato de jogo cooperativo, criei novas possibilidades resgatando e favorecendo a solidariedade através de vivências entre os alunos, incidindo em alguns casos, na diminuição da timidez, na melhora da auto estima, autonomia e apropriação de saberes, estimuladas pela motivação intrínseca em conhecerem novas situações e conteúdos trabalhados se utilizando estratégias de gamificação.

Sendo assim, deve-se pensar no aluno não apenas como um “jogador” que irá receber uma recompensa por seu esforço. Este, deve ser responsável pela construção do seu conhecimento e a gamificação é uma oportunidade para deixar esse processo mais divertido e desafiador de acordo com suas habilidades.

Neste momento da escrita, acho pertinente enquanto pesquisador, indicar limitações e dificuldades que encontrei na realização deste trabalho investigativo.

Destaco, que durante a condução desta pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas. O principal foi o tempo e o período para a realização das estratégias de gamificação aplicadas ao conteúdo jogo, da Cultura Corporal de Movimento nas oficinas.

Com isso, é relevante a condução de outras pesquisas, com alunos de outra realidade e também, com a possibilidade em se trabalhar outros elementos da Cultura Corporal de Movimento, por um tempo e período mais elevado e no qual, seja feita uma avaliação inicial para ser comparada com os resultados obtidos após a utilização dessas novas possibilidades.

Além disso, mesmo com a disponibilidade e disposição das professoras regentes em participarem de todo o processo, demonstrando compromisso e parceria em prol do trabalho, tivemos momentos que foi sentida a interferência da pesquisa no dia a dia das turmas. Não se avaliou se essa interferência promoveu algum tipo de prejuízo pedagógico, mas, pelo dinamismo existente na rotina escolar, percebeu-se em alguns momentos situações desconfortáveis, resultando na mudança de planejamento por parte das professoras regentes.

Ademais, quando vai se finalizando o trabalho, e neste caso específico, com o Festival, congregando praticamente 100% dos sujeitos, se abriu a lacuna do vazio, representada pela saudade que envolve todos os vínculos criados no processo, oriundas de situações variadas que ratificaram esse sentimento no momento que encerramos o Festival e conseqüentemente essa pesquisa.

Destaco também, que deslumbrei possibilidades para realização de trabalhos futuros através de pensamentos nada inesperado, uma vez que enquanto pesquisador, durante o processo de pesquisa, identifiquei durante os vários momentos vivenciados, um processo constante de trocas que envolvia o ensino e aprendizagem, no qual promoveu transformações significativas no campo.

Sem dúvida, concluo esta pesquisa entusiasmado, otimista e ansioso. Entusiasmado por que tenho as sensações de dever cumprido e ter contribuído com o alicerce teórico de um fenômeno novo, de ter feito uma pesquisa inédita em nosso estado, e quem sabe no país, em um momento oportuno, pois a curva de crescimento da gamificação aparenta estar ainda ascendendo, e, ao associar este referencial a Cultura Corporal de Movimento, promoveu aumentos significativos da importância dessa concepção pedagógica para a Educação Física no ensino fundamental.

Otimista, porque a gamificação se apresenta promissora, certamente não para curar todos os males da educação, mas sim, como mais uma opção aparentemente positiva, auxiliando nas soluções de muitos problemas encontrados hoje nos ambientes de aprendizagem, principalmente nas escolas, superando seus limites e vencendo a falta de infraestrutura, equipamentos e materiais adequados.

Desta forma, acreditamos que o pensamento humano evolui em conjunto com a necessidade de buscarmos fundamentação para estruturar e validar as concepções e descobertas nas pesquisas. Findamos este trabalho deixando claro que este não encerra aqui. A combinação de elementos diferenciados, o respeito aos aspectos teóricos, históricos e sociais, objetiva e enriquece a pesquisa dando a relevância adequada a referida atividade.

E ansioso por dois motivos: o primeiro é por ser otimista em ver os desdobramentos desse fenômeno nos próximos anos, e, o segundo, é por ansiar a aplicar esses conhecimentos na minha carreira enquanto docente da Rede Federal de Educação a partir desse ano letivo.

A partir daí, conduzir uma pesquisa empírica sobre a gamificação, com minhas próprias experiências, nos moldes das literaturas vinculadas à Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento e a aplicação das estratégias de gamificação que analisei nesta pesquisa. Em frente!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Sérgio Roberto. **A relevância dos jogos cooperativos na formação dos professores de educação física: uma possibilidade de mudança paradigmática**. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27945/R%20-%20D%20-%20SERGIO%20ROBERTO%20ABRAHAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, acesso em: 01 jan.2019.
- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. São Paulo: DVS, 2015.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento. 1998.
- BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007-155211/pt-br.php>>, acesso em: 02 jan. 2019.
- BOHN, Carla Silvanira. **A mediação dos jogos eletrônicos como estímulo do processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95785/300732.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, acesso em: 10 nov. 2018.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais, Lei 9696, Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 01. set. 1998.
- _____, Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017.
- BRACHT, Valter. **O tempo e o lugar de uma didática da educação física brasileira**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, nº 7(2) 68 – 69, 2004.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**, Caderno CEDES, ano XIX, Nº 48, agosto de 1999.

BRIGATTI, M. E. **O Termo esporte: perspectivas históricas**. In: **II ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA**. 1994, DEF/UEPG. Anais do II Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. DEF/UEPG: Editora da FEF/UNICAMP, 14 de Outubro de 1994, p. 232.

BRITO, F. J. O.. **Tessituras teórico-metodológicas para a pesquisa em educação na contemporaneidade: fractais GEOTEC**. In: Tânia Maria Hetkowsk; Maria Altina ramos. (Org.). **Tecnologias e processos inovadores na educação**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v., p. 15-47.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência** Dissertação (mestrado Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física) – Campinas, SP, 1999. Disponível em: <[http://repositorio.unicam-br/bitstream/REPOSIP/274877/1/Brotto_FabioOtuzi_M.pdf](http://repositorio.unicam.br/bitstream/REPOSIP/274877/1/Brotto_FabioOtuzi_M.pdf)>, acesso em: 10 ago. 2018.

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

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: do conhecimento a política. A Sociedade em Rede: do conhecimento a ação política**. Lisboa, INMC, p. 17- 30, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: PAPIRUS, 1988.

_____. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Jogos cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios**. Efdeportes, Buenos Aires, ano 12, nº 107, p.1, 2007.

CRAWFORD, S. **The origin and development of a concept: the information society**. Bull. Med. Lib. Assoc.. 71(4) October, 1983, pp. 380-385. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC227258/pdf/mlab00068-0030.pdf>> ,

acesso em: 20 mar. 2018.

CRUZ JUNIOR, Gilson. **Entre bolas, cones e consoles: desafios dos jogos digitais no contexto da Mídia-Educação (Física)**. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 287-305, 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3675/2306>>, acesso em: 12 out. 2017.

CRUZ JUNIOR, Gilson; DA SILVA, Erineusa Maria. **A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 4, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/637/592>>, acesso em: 12 out. 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Descoberta do Fluxo: A Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana**, Ed. Rocco, Rio de Janeiro, RJ. 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas, PAPIRUS, 1998.

_____. **A ordem e a (des)ordem na Educação Física Brasileira**, Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115 – 127 set. 2004.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DEACOVE, Jim. **Co-op games manual**. Perth : Family Pastimes, 1974.

DIAS, J. M. **Procedimentos analíticos para avaliação de jogos educacionais digitais: uma experiência baseada no desenvolvimento do Kimera**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia), 2015.

FARDO, M. L. **A Gamificação como estratégia pedagógica: Estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> , acesso em: 10 out. 2017.

_____. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Centro interdisciplinar de novas tecnologias na educação. CINTED-UFRGS, v.11 Nº1, julho, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRA, V. **Educação Física, Recreação, Jogos e Desportos**. Rio de Janeiro. Ed.Sprint. 2003.

FIGUEIREDO. C.J. **Currículo, formação profissional e suas repercussões na educação física escolar**. Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte da UNEB, 2006.

FONSECA, J.J. Saraiva. **Caderno de atividades: o jogo e o desenvolvimento da criança**. FUNDECT Ceará. Sobral – CE, 2012. Disponível em <<http://www.inta.edu.br/SouINTA/images/pdf/jogos-infantis-e-o-desenvolvimento-2015.pdf>> , acesso em: 20 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo – SP: ed. Scipione, 1989.

_____. **Educação como prática corporal**. Pensamento e ação no magistério. São Paulo – SP: ed. Scipione, 2ª edição 2005.

_____. O Jogo (livro eletrônico): Entre o Riso e o Choro. Editora Autores Associados LTDA, Campinas – S.P. 2017.

FREITAS, Maria T. de A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>, acesso em: 13 dez. 2018.

GAYA, A. e TORRES, L. **A influência do nível socioeconômico e do sexo no perfil dos hábitos de vida de crianças de 7 a 11 anos praticantes de atividades esportivas extraclasse**. Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física, 1996.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. Coleção ESEF – editora IPA, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1972.

HETKOWSKI, T. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. Tese (Doutorado UFBA, Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____. **Dialética Interna. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores**. Educação e contemporaneidade pesquisas científicas

e tecnológicas. NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI, T. (Orgs.), Salvador - BA: EDUFBA, 2009, 400 p.

_____. **Práticas pedagógicas inovadoras e TIC: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino**, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora Perspectiva, São Paulo – SP. 2000:

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: GUANABARA KOOGAN, 1989.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

GUEDES, D. P. **Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde**. Revista da Associação dos Professores de Educação Física, Londrina, v. 14, n. 7, p. 16-23, 2004.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

Koster, R. **The Theory of Fun for Game Design**. EUA: Paraglyph Press, 2005.

KUNZ, Eleonor. **Subsídios para refletir a prática pedagógica. O esporte na perspectiva do rendimento**. Florianópolis: O Grupo, 1991.

_____. **Transformação didática pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Brasília – D.F., editora Brasiliense, 1988.

LEONTIEVE, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA JR, A. S. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro/RJ, editora Quartet; Juazeiro, BA, FUNDESF, 2005.

MARTINI, Roberto Gonçalves. **Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de educação física. 2005**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16496>>, acesso em: 02 jan. 2019.

MEDINA, João Paulo. **A educação física cuida do corpo e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MCGONIGAL, J. **A Realidade em Jogo: por que os jogos nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller LTDA, 2012.

MONTEIRO, Fabrício. **Transformação das aulas de educação física: uma intervenção através dos jogos cooperativos**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Monteiro.pdf, acesso em: 02 jan. 2019.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1988.

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

PENSIN, Daniela Pederiva. NIKOLAI, Dirciane. **A Inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior**. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/2737>, acesso em 25 jun. 2018.

PRETTO, N.; PINTO, C. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 19{30, 2006.

RAMOS, J. J. **Os exercícios Físicos na História e na Arte: Do homem primitivo aos nossos Dias**. São Paulo, Ibrasa, p.11-348 v.1 1982.

REVERDITO, R. S. et al. **Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola**. Pensar a prática. v. 11, n. 1, 2008, disponível em <http://revista.ufg.br/index.php/fef/article/view/1207>, acesso em: 30 out. 2018.

REZENDE. A. L. A. **Jogo-simulador kimera como proposição geotecnológica para o entendimento de espaço**. Tese (Doutorado Universidade do Estado da Bahia) – Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/09/Luiz-Andrade-Rezende-Mar%C3%A7o-2015.pdf>, acesso em: 20 mai. 2017.

ROIK, T. M. da Silva. **JOGOS COOPERATIVOS: UMA POSSIBILIDADE À PRÁTICA**

PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/992-4.pdf>> , acesso em: 15 ago. 2018.

SANTIN, S. **Aspectos Filosóficos da Corporeidade.** Ver Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 11(2),1990.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação. LDB Trajetória, Limites e Perspectivas.** Campinas, Autores Associados, 1998.

SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; SOUZA, A. J. **Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar.** Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.

SCAGLIA, A. J.; MEDEIROS, M.; SADI, R. S. **Competições Pedagógicas e Festivais Esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo.** Revista Virtual E F Artigos, Natal/RN, v. 3, n. 23, abril, 2006.

Disponível em: <<http://efartigos.atspace.org/esportes/artigo68.html>> , acesso em: 10 nov. 2018.

SHELDON, Kennon M; Lyubomirsky, Sonja. **The Challenge of Staying Happier: Testing the Hedonic Adaptation Prevention Model.** Pers Soc Psychol Bull 2012.

Disponível em: <<http://sonjalyubomirsky.com/files/2012/09/Sheldon-Lyubomirsky-2012.pdf>> , acesso em 15 mar. 2018.

SILVA JUNIOR. **Atletismo: conceitos e regras básicas.** IFAL, 2012.

SOBRAL, Francisco. **Introdução a Educação Física.** São Paulo – SP; editora Travessia Livros, 1980.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil.** Campinas SP: autores Associados, 1994.

SOLER, Reinaldo. **Educação física escolar.** Rio de Janeiro, Sprint, 2003.

SUITS, Bernard. **The Grasshopper: Games, Life, and Utopia.** The University of Toronto Press 2005.

TANI, Go; MANOEL. Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TRIVINOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

VAGO, T.M. **Educação física escolar: temos o que ensinar?** Revista Paulista de Educação Física, p.60-9, 1995. Suplemento 1.

_____ VAGO, T.M., **Educação física: um olhar sobre o corpo.** Revista Presença Pedagógica, p. 69, mar./abr., 1995.

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253600>, acesso em: 01 nov. 2018.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como.** 4ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business.** Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, G. CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** Canada: O'Reilly Media, 2011.

APÊNDICE 01: PLANEJAMENTO E RELATÓRIO DA OFICINA



Planejamento | Encontro K-Lab Educ

Encontro nº: 3/2017

Local: Escola Álvaro da Franca Rocha

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao Projeto K-LabEduc

Professora da Turma	Turma	Turno	Duração do Encontro
Régis Glauciane	5º Ano	Vespertino	2h
Data do Encontro	26 de julho de 2017		
Tema	A Cultura Corporal de Movimento e seu diálogo com a Matemática de forma gamificada		
Horário	13h30 às 15h:30min		
Objetivo (os)	▪ Estimular a compreensão da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento e suas possibilidades de dialogar com a Matemática, utilizando métodos, estratégias e elementos de atividades lúdicas e gamificação para tratar de situações que envolvem esses componentes curriculares.		
Etapas/Ações	▪ Projetar um slide questionando “o que é Educação Física?” ▪ A sala será organizada em círculo e a turma dividida em 6 grupos de aproximadamente 5 alunos para que eles possam responder o questionamento do slide. Será considerada três respostas, que serão tabuladas para sabermos estatisticamente a preponderância das mesmas. ▪ Os Orientadores irão receber uma ficha constando os cinco itens que representam as atividades da Cultura Corporal de Movimento (jogo; lutas, esporte, ginástica e dança) e serão apresentadas imagens dessas atividades. Posteriormente será verificado quantas		

	respostas por equipe que poderão ser associadas às atividades mostradas. As equipes que acertarem ganharão 5 pontos; ▪ Para tabular essas informações será exposto um quadro na lousa do qual os orientadores passaram a resposta de cada equipe e isso será quantificado em conjunto com os alunos e por fim será feito duas perguntas para despertar a análise do conteúdo na tabela. ▪ Em seguida, três membros da equipe deverão participar de um jogo chamado MACARRÃO HUMANO (01). Os outros da equipe deverão registrar em uma ficha específica disponibilizada quais foram os movimentos mais utilizados na atividade: lado direito ou esquerdo, com os braços, as pernas, o corpo todo, se houve cooperação. Cada grupo terá 2 minutos para propor a solução. O grupo que conseguir apresentar a proposta no tempo estipulado ganhará 10 pontos. Pela participação 5 pontos. Esses dados serão registrados estatisticamente através de uma tabela que será distribuída aos alunos para que as observações sejam marcadas com um "X" no fim serão quantificados em uma tabela principal na lousa e concluiremos com perguntas de análise do contexto exposto. ▪ Na continuidade, os alunos vivenciarão o jogo MACARRÃO HUMANO (02) que seguirá a mesma dinâmica e pontuação. ▪ Em seguida teremos a terceira atividade lúdica, o JOGO DA VELHA COM BAMBOLÊ que será realizado no pátio. Será utilizado sistema de rodízio onde todas as equipes jogam entre si. As equipes que não estiverem jogando farão o controle de dados para serem sistematizados a nível estatístico através de uma tabela onde serão marcados "x" para posterior quantificação tais como, número de vitórias, o lado do jogo mais utilizado, quantos jogos da velha, qual equipe que mais jogou seu marcador fora do bambolê e qual equipe terminou primeiro. Enfim será totalizado através de uma tabela geral na lousa. Para a equipe vencedora 3 pontos, para o empate 2 pontos e para quem não conseguiu 1 ponto. Todas as equipes que conseguirem observar o jogo e passarem os dados solicitados para serem trabalhados estatisticamente ganharão 1 ponto.
--	---

	▪ As atividades lúdicas serão finalizadas pelo JOGO DO QUEBRA CABEÇA HUMANO. Nesse jogo, cada equipe escolherá dois membros que deverão se soltar um do outro. A equipe terá cinco minutos para achar a solução e poderá haver a contribuição de toda a equipe. Caberá a um membro da equipe registrar em ficha específica cedida pelos orientadores o que foi mais solicitado: parte do corpo; qual lado; qual plano (inferior, médio ou superior. Para a equipe vencedora 3 pontos, para o empate 2 pontos e para quem não conseguiu 1 ponto. Todas as equipes que conseguirem observar o jogo e passarem os dados solicitados para serem trabalhados estatisticamente ganharão 1 ponto. Na quantificação os alunos também receberam tabelas para marcar com um "x" e totalizar depois na lousa. ▪ As equipes serão classificadas por cores; ▪ A pontuação será marcada no quadro branco; ▪ A equipe ganhadora será premiada com um kit disponibilizado pela equipe.
<i>Materiais necessários</i>	▪ Fichas para as respostas ▪ Papel A3(para elaboração do painel) ▪ Kit para premiação ▪ Data show ▪ Caixa de Som ▪ Rolo de barbante ▪ Tecido kami de 2m (vermelho; azul; amarelo; verde) ▪ Bambolê
<i>Participantes</i> <i>Confirmados</i>	▪ Janaina/Cléber/ Danilo

Relatório | Encontro K-Lab Educ

Encontro nº: 03/2017

Local: Escola Álvaro da Franca Rocha

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao Projeto K-Lab

<i>Professora da Turma</i>	<i>Turma</i>	<i>Turno</i>	<i>Duração do Encontro</i>
Régis Glauciane	5º Ano	Vespertino	2 horas

<i>Data do Encontro</i>	26 de julho de 2017
<i>Horário</i>	13h30min às 15h30min
<i>Participantes do Encontro</i>	- Cléber Figueiredo - Janaina Trinchão - Nina Flora - Danilo - Wesley
<i>Impressões sobre o Encontro</i>	
▪ A atividade com a turma foi muito significativa. Os alunos participaram intensamente mesmo no momento das explicações de todas as atividades; ▪ Iniciamos a atividade dividindo a turma em cinco equipes com seis alunos. Foram feitos três questionamentos aos alunos: O que é Educação Física?; O que você precisa para fazer Educação Física? e O que é Cultura Corporal de Movimento? Os grupos conduziram satisfatoriamente essa discussão diagnóstica, que possibilitou a coleta de dados para as atividades da matemática utilizando-se a estatística. ▪ Foram programadas três atividades de cunho colaborativo, estimulando a solução dos desafios propostos de forma integrada, buscando estimular o trabalho em grupo. As atividades foram o JOGO DE MACARRÃO HUMANO, que posteriormente foi proposto uma modificação nesse jogo fazendo-o se tornar mais desafiador, sendo a última atividade desse bloco, o QUEBRA CABEÇA HUMANO, que possibilitou uma série de movimentos com variações de planos corporais e uma	

interação muito grande entre os membros por equipe, que tentavam solucionar o desafio proposto.

- A última atividade proposta foi o JOGO DA VELHA, que tem as mesmas estratégias do jogo tradicionalmente jogado no papel, mas que é armado no chão utilizando nove bambolês. Esse jogo tem a estratégia da lógica matemática em neutralizar a possibilidade de permitir que uma equipe faça a sequência certa conforme o jogo da velha tradicional e ainda utiliza a corrida de estafetas e de mudança de direção. Podemos considerar que essa atividade foi o ápice do nosso encontro.
- Destacamos também, que os alunos entenderam como é importante jogar com e não contra, desconstruindo com isso a lógica do jogar pela disputa, e agregando valores de respeito e convivência conforme as possibilidades de cada participante.
- A atividade foi finalizada com as contribuições da matemática e da estatística, onde foram sinalizadas as preferências apontadas pelos alunos referentes às atividades da Cultura Corporal de Movimento e também a pontuação obtida pelas equipes.
- Após a apresentação dos dados foram distribuídos a premiação a todos os participantes

Materiais Elaborados e/ou Utilizados no Encontro

- Quadro de dados da avaliação diagnóstica:

Atividades da cultura corporal	EQUIPES					
	PRETA	AZUL	VERDE	LILAS	AZUL NENÉM	TOTAL
JOGO	I		I	I		3
ESPORTE	II		I	II	III	8
LUTA			I			1
GINÁSTICA		III	I			4
DANÇA			I			1
TOTAL	3	3	5	3	3	

Ao ser analisada a tabela, constatamos que a preferência da turma está relacionada com as atividades esportivas

Aluno: _____ idade 4º ano turma _____

Estamos finalizando nossos encontros semanais. Na próxima semana realizaremos o FESTIVAL ESPORTIVO RECREATIVO e esperamos que vocês se divirtam muito.

Abaixo, você deverá responder algumas perguntas sobre nossos encontros. Muito obrigado por sua participação.

- 1) Você após nossos encontros sabe o que é CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO?
- a) SIM b) NÃO
- 2) Se você respondeu sim, escreva duas atividades que representam a CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO:

- 3) Se você respondeu não, marque a alternativa que demonstra essa situação:
- a) Achei sem importância.
 - b) Não entendi.
 - c) Não gostei.
 - d) Não prestei atenção na explicação do professor.

- 4) O que você gostou nos nossos encontros?
- a) A participação da turma.
 - b) Aprender atividades novas.
 - c) Me movimentar brincando.
 - d) Todas as alternativas.

- 5) Você gostaria que essas atividades continuassem na escola?
- a) SIM b) NÃO

- 6) Porque? _____

- 7) Você vai participar do FESTIVAL ESPORTIVO RECREATIVO?

- a) SIM b) NÃO

- 8) Porque? _____

APÊNDICE 03: Instrumento avaliativo da pesquisa de campo para a gestão e professoras regentes da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC**

Prezadas Diretora e Professoras do 4º ano vespertino da Escola Municipal Alvaro da Franca Rocha, estou no momento da análise dos dados da minha pesquisa intitulada: ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO PARA APOIO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I, que foi realizada nessa escola.

Visando enriquecer mais ainda esse estudo, organizei esse material para que as senhoras possam contribuir com as análises dos dados da pesquisa.

Peço que a devolutiva desse questionário seja feita (se possível), até o dia 07 de outubro de 2018.

Certo de contar com as importantes contribuições das senhoras, desde já agradeço a participação.

Atenciosamente, Professor Cleber de Jesus Figueiredo, pesquisador da UNEB/GEOTEC, mestrando do programa.

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

- Como você visualizava o componente curricular Educação Física na escola, que tem mínimas condições de espaços e equipamentos?
- Você enquanto docente, conseguiu entender a proposta do trabalho que foi desenvolvida na escola?
- As atividades realizadas na escola tiveram algum significado pedagógico para a comunidade escolar?
- Você pode descrever através de suas observações, a participação, o interesse e a satisfação dos alunos por toda a atividade.