



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
Escola Superior de Educação Física – ESEF/UPE
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- PROEF
Campus de Recife– PE

FÁBIO FONTES DE OLIVEIRA

APRENDIZAGEM DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RECIFE-PE
2020



FÁBIO FONTES DE OLIVEIRA

APRENDIZAGEM DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Rita Lorenzini

RECIFE-PE
2020





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

- O48a Oliveira, Fábio Fontes de
Aprendizagem do jogo nas aulas de educação física no I ciclo do ensino fundamental / Fábio Fontes de Oliveira; orientadora: Ana Rita Lorenzini.
-- Recife, 2020.
118 f.
- Dissertação (Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF - Universidade de Pernambuco (UPE), Escola Superior de Educação Física (ESEF/UPE), Recife. 2020.
Orientadora: Ana Rita Lorenzini
11. Educação física. 2. Aprendizagem. 3. Ensino Fundamental. 4. Currículo I. Lorenzini, Ana Rita. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro – Mestrado III. Título.
- CDD: Ed. 22 -- 796.407
Claudia Henriques CRB4 1600

OLIVEIRA, Fábio Fontes de. **O jogo no I ciclo do ensino fundamental**: unidade didática visando à aprendizagem dos estudantes. Recife, 2020. 73 f. Produto Educativo que acompanha a Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF - Universidade de Pernambuco (UPE), Escola Superior de Educação Física (ESEF/UPE).



FÁBIO FONTES DE OLIVEIRA

APRENDIZAGEM DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Pernambuco-UPE, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física - Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Rita Lorenzini

Data da defesa: 16/04/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Ana Rita Lorenzini
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)

Membro Titular: Flávio Dantas Albuquerque Melo
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Membro Titular: Marcílio Souza Júnior
Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)

Universidade de Pernambuco
Escola Superior de Educação Física - ESEF
UPE – Campus Santo Amaro – PE





DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de mestrado aos estudantes da Educação Básica. Aos educadores comprometidos com a Educação brasileira, especialmente aos professores de Educação Física da rede pública de ensino. Aos estudiosos que se comprometem na luta incessante por uma educação revolucionária com vistas à libertação do pensar e do agir centrados nas igualdades de oportunidades. Enfim, a todos os que fazem a diferença para um mundo mais justo.



AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela dádiva da vida e por ter-me concedido realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e, principalmente, por ter-me dado, a cada dia, forças para nunca desistir. Obrigado por tudo, meu eterno Pai.

À minha **mãe Sônia**, um agradecimento especial pelas grandes lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, compreensão e tudo o que me vem dando a cada novo dia. Sinto-me orgulhoso e privilegiado por ser seu filho: não sei se, algum dia, vou conseguir agradecer com palavras ou ações toda a minha gratidão.

Ao querido amigo de sempre e para sempre **José Raimundo Galvão**, que me apoiou e incentivou nos momentos mais difíceis, nesta e em outras caminhadas. Minha gratidão é infinita e eterna.

Às minhas tias **Zenaide** e **Ilda**, que sempre me ajudaram a perceber o quanto sou forte e capaz e me deram todo apoio quando mais precisava, principalmente nos momentos mais difíceis. Vocês são as melhores tias que eu poderia ter. Obrigado por tudo.

Ao inesquecível amigo e orientador na graduação e pós-graduação, **Dr. José Tarcísio Grunennvaldt**, que, com seus ensinamentos, parceria e amizade, sempre me incentivou e acreditou em mim.

Às amigas de longas datas, **Alessandra Lázaro** e **Rosana Vieira**, sou grato pela amizade valiosa e rara, e por todo o bem que me fazem desde sempre.

À Prof^a. Dr^a. **Ana Rita Lorenzini**, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Tantas vezes nos reunimos e, embora em algumas eu chegasse desestimulado, bastavam alguns minutos de poucas palavras de incentivo e lá estava eu com o mesmo ânimo do primeiro dia de aula. Obrigado por acreditar em mim e por tantos elogios e incentivos. Tenho certeza de



que não chegaria tão longe sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientadora: para mim será sempre eterna orientadora e amiga.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. **Flávio Dantas Albuquerque Melo** e Prof. Dr. **Marcílio Souza Júnior**, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Aos queridos amigos de Mestrado: **Pricylla, Jaime, Danilo, Leylane, Raphael, Layz, Túlio, Chrystianne e José Wildson**, pelas aulas, trabalhos e disciplinas realizados em conjunto. Agradeço também pelo convívio, amizade e apoio. Nunca os esquecerei.

Aos **professores** do Mestrado Profissional em Educação Física (Polo ESEF – UPE), pelo empenho e profissionalismo no desenvolvimento das disciplinas.

Aos **Estudantes** que participaram da minha pesquisa contribuindo grandiosa e generosamente na troca de saberes.

À cidade do “**Recife**”, que me recebeu de braços abertos, a qual hoje considero minha segunda terra.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o mais sincero agradecimento.

“As cem linguagens da criança”

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos cem pensamentos

cem modos de pensar de jogar e de falar.

Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi

OLIVEIRA, Fábio Fontes de. **Aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física no I ciclo do ensino fundamental**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física – Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

RESUMO

Mediante o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) foi investigada a aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física, na linha de pesquisa - Educação Física no Ensino Fundamental. O objetivo consistiu em analisar como os estudantes do Ensino Fundamental aprendem o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física no nível de organização da identidade dos dados da realidade. No geral, buscou-se aproximação com o materialismo histórico-dialético no referencial teórico-metodológico, através do método da ascensão do abstrato ao concreto (KOSIK, 2011) e, na particularidade do campo, foi utilizada a pesquisa-ação, tendo como instrumentos técnicos o diário de campo e seminários e, como categorias analíticas - a contradição, a realidade e possibilidade. Os sujeitos investigados foram três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual de Aracaju. Os resultados demonstraram que, após a sistematização de uma sequência didática subsidiada na Educação Física Crítico-Superadora, os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental deram início à formação de representações sobre o jogo e brincadeiras; os do 2º ano ampliaram as representações, e o 3º ano deu um salto qualitativo consolidando a formação de representações sobre o conteúdo. Ou seja, os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental concretizaram o salto qualitativo do primeiro ciclo, a qual consistiu em identificar o jogo e brincadeiras, contextualizando-os, relacionando-os ao lazer, à saúde e ao estudo, elaborando definições, refletindo sobre atitudes e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas priorizando a constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade no nível da formação de representações, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar mediante a exposição dos cartazes no seminário final e, com o festival que incluiu as turmas da escola que não estavam na investigação. Concluiu-se que a aprendizagem de jogo e brincadeiras, mediadas por um ensino organizado na perspectiva crítico-superadora e, tendo como atividade guia - o estudo, promoveram o desenvolvimento do psiquismo e da prática social nas crianças investigadas, mediante as reflexões sobre a prática do jogo e brincadeiras elencando as ações mentais de análise e síntese, comparações, pensamento crítico, adequados ao nível dos sujeitos investigados, concretizando o salto qualitativo, a contradição que efetivou a formação das representações na elaboração do pensamento sobre o conhecimento.

Palavras - chave: Educação Física Escolar. Jogo. Aprendizagem.



OLIVEIRA, Fábio Fontes de. **Game learning in Physical Education classes in the 1st cycle of elementary school.** 2020. 117 f. Dissertation (Professional Master in Physical Education in National Network - ProEF) - School of Physical Education - University of Pernambuco, Recife, 2020.

ABSTRACT

Through the Professional Master's Program in Physical Education in the National Network (ProEF), the learning of game content in Physical Education classes was investigated in the line of research - Physical Education in Elementary Education. The objective was to analyze how elementary school students learn the game content in Physical Education classes at the level of organization of the reality data identity. In general, an attempt was made to approach the historical-dialectical materialism in the theoretical-methodological framework, using the method of ascending from abstract to concrete (KOSIK, 2011). In the particularity of the field, action research was used having the field diary and seminars as technical instruments and, as analytical categories - the contradiction, the reality and possibility. The subjects investigated were three classes from the early years of elementary school at a state school in Aracaju. The results showed that, after the systematization of a subsidized didactic sequence in Critical-Overcoming Physical Education, the students of the 1st year of Elementary School started to form representations about the game and playing; those in the 2nd year expanded the representations, and the 3rd year took a qualitative leap by consolidating the formation of representations about the content. In other words, the students of the 3rd year of elementary school achieved the qualitative leap of the first cycle, which consisted of identifying the game and playing, contextualizing them, relating them to leisure, health and study, elaborating definitions, reflecting on attitudes and skills, reorganizing the knowledge treated in classes, prioritizing the verification, interpretation, understanding and explanation of reality data at the level of the formation of representations, extrapolating the knowledge to the school community through the exhibition of posters at the final seminar and with the festival, which included other classes from the school that were not in the investigation. The research has led to the conclusion that the learning of game and playing, mediated by an organized teaching in the critical-overcoming perspective and having the study as a guiding activity promoted the development of the psyche and social practice in the investigated children through reflections on the practice of game and playing, listing mental actions of analysis and synthesis, comparisons, critical thinking, appropriate to the level of the investigated subjects, making the qualitative leap concrete, the contradiction that led to the formation of representations in the elaboration of thinking about knowledge.

Keywords: School Physical Education. Game. Learning.



1 INTRODUÇÃO: OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA CIENTÍFICA

Esta produção está inserida no Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que é formado por um conjunto integrado de Instituições Associadas de modo que cada uma delas garante o funcionamento do programa seguindo a concepção em rede nacional. O ProEF adota por área de investigação a Educação Física Escolar mediante três linhas de pesquisa: 1- Educação Física na Educação Infantil; 2- Educação Física no Ensino Fundamental; 3- Educação Física no Ensino Médio.

Na particularidade desta produção, investigou-se a identificação da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física no Ensino Fundamental. A aprendizagem se configura como sendo um problema coletivo da prática pedagógica que deve ser investigada e analisada com vistas às intervenções significativas no trabalho educativo que promovam o desenvolvimento dos estudantes.

Esta pesquisa está, portanto, subsidiada pelos itens: tema, problema e objetivos que delimitam o objeto de estudo investigado, sendo que o tema é o jogo nas aulas de educação física e o objeto de investigação é a aprendizagem do conteúdo jogo nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1 Situando o objeto de estudo

A investigação versa sobre as problemáticas da prática pedagógica na Educação Básica, tendo como tema o Jogo nas aulas de Educação Física. Para Melo (2017), as problemáticas significativas constituem um conjunto de problemas que possuem relações entre si, enraizados a um determinado modo de produção da vida, as quais podem ser de mesma natureza ou de um mesmo campo de atuação, ou concernentes a um mesmo objeto de estudo.

Assim, na Educação Escolar, as problemáticas possuem natureza pedagógica por meio da práxis docente. Para Melo (2017), são exemplos de problemáticas significativas do processo da práxis pedagógica: o trato com o conhecimento da cultura corporal; a normatização escolar; os tempos e espaços pedagógicos necessários para aprendizagem; as proposições curriculares; a relação dos

objetivos/avaliação e os conteúdos/métodos na organização do trabalho pedagógico; os nexos e determinações entre desenvolvimento humano e processo de escolarização.

Já para Escobar (1997), as problemáticas estão relacionadas com a perspectiva de desenvolvimento social e educacional do futuro do homem que a escola busca formar, das qualidades esperadas do homem. Por isso, o sistema categorial utilizado na análise das mesmas procura a explicação e valorização do princípio dialético da unidade do lógico e do histórico, buscando a história da formação e desenvolvimento dos interesses da escola por meio do projeto político-pedagógico nela instalado, considerando a vinculação do seu conteúdo ao modo de produção da vida.

Na singularidade da Educação Física escolar, a problemática desta investigação subsidiou-se no Coletivo de Autores (2009). Esta obra buscou demarcar a natureza da aprendizagem e do pensamento teórico desenvolvido nos estudantes, mediante a organização e sistematização do conhecimento em ciclos. Nestes, o objeto de estudo vai sendo internalizado no pensamento num processo de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade para intervir na mesma. Esta forma espiralada de elaboração do pensamento foi materializada em ciclos ao propor o trato do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, o objeto desta investigação é a aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física, identificadas por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontram no nível de organização da identidade dos dados da realidade. O jogo é um conteúdo da educação física escolar e esta, por sua vez, está inserida na educação escolar, visando à aprendizagem para além do saber-fazer, proporcionando uma leitura da realidade em âmbito local e até mundial em busca da formação de cidadãos críticos e transformadores. Neste contexto, a problemática central versa sobre a aprendizagem do jogo na Educação Física escolar.

Mas, em tempos de Escola Sem Partido (ESP) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como políticas de formação de professores e de currículo respectivamente, faz-se pertinente tecer críticas as mesmas e, ter um compromisso político e pedagógico na formação de sujeitos históricos, de cidadãos livres; mas, para isso, cabe à escola defender o direito à liberdade de expressão de ideias no livre exercício do pensamento de professores e estudantes mediados pelo conhecimento produzido historicamente. Entretanto, verifica-se que

o ESP está calcado na ideia de que um determinado conhecimento possa ser desprovido de parcialidade, como se a própria ciência fosse neutra. A farsa remonta à tragédia com uma educação pura e simples de transmissão de conhecimento, uma guinada total à concepção bancária de educação, na qual os educandos são tratados como tábulas rasas, na qual o papel do professorado é apenas despejar o conhecimento em cima, eliminando fatores importantes deste processo: a intrínseca e dialética relação educador/educando (BERNADI, 2018, p. 1035).

A partir desta citação, é possível dizer que cabe também aos professores, estudantes e sociedade refletirem sobre o papel da educação física na escola em tempos de ESP, visto que tal proposta proporciona um esvaziamento do objeto de estudo da educação física bem como do seu papel social enquanto conhecimento historicamente construído. Na ESP,

o conhecimento a ser valorizado passaria a ser exclusivamente de cunho utilitarista, desde que esta utilidade esteja voltada para a lógica capitalista e seus valores [...] é preciso defender que não haja uma Escola sem Partido, nem uma Educação Física sem partido, pois, se houver, ela será limitada e atenderá especificamente ao grupo historicamente já favorecido na sociedade brasileira (BERNADI, 2018, p.1038-1039).

Uma possibilidade de superação da referida realidade, consiste em reconhecer que a escola é um espaço democrático no acesso dos conhecimentos científicos e elaborados, na construção do pensamento e agir críticos na superação das aparências. Logo, a Educação Física Crítico Superadora contribui nesse processo de formação humana, oportunizando, pelo trabalho educativo, as mesmas oportunidades a todos os envolvidos no processo educativo.

Após situada a problemática, adentramos na justificativa pessoal, a qual surgiu da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino na esfera Estadual, em Aracaju-Sergipe. Neste contexto, durante o desenvolvimento das atividades próprias do conteúdo Jogo, surgiu uma inquietação em investigar como os estudantes aprendem no nível de organização da identidade dos dados da realidade. Este nível é considerado pelo Coletivo de Autores (2009) como sendo o 1º Ciclo de escolarização, que vai da pré-escola ao 3º ano. Neste ciclo o estudante encontra-se no momento de síncrese, tendo uma visão sincrética da realidade, ou seja, os dados aparecem de forma difusa, misturados. Diante deste argumento optou-se por este referencial.

Assim, para o Coletivo de Autores (2009), cabe à escola, especialmente ao professor, cuja função é organizar o ensino a partir da seleção dos conhecimentos da cultura corporal a serem disponibilizados à apropriação, como também a identificação

dos meios mais adequados para tal fim. Por sua vez, haverá a possibilidade de os estudantes organizarem e explicarem os dados da realidade para que possam formar gradativamente representações estabelecendo relações entre as coisas, identificando semelhanças e diferenças.

Subsidiado em Lorenzini (2013), compreendeu-se que as ações cognoscitivas de identificação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acontecem em cada um dos ciclos, em diferentes níveis de elaboração do pensamento na formação das representações, das generalizações e das regularidades. Ou seja, a lógica dos ciclos traduz o processo de apreensão da realidade, como elemento de constatar a existência da realidade, demonstrar o que foi constatado da realidade, interpretar emitindo um juízo de valor, compreender o que foi demonstrado e explicar o que foi compreendido da realidade. Isso é apropriação no seu conjunto final, da totalidade concreta, presente em cada um dos ciclos, mas, dentro dos limites de cada ciclo, sendo que, no I ciclo, o critério são as representações do pensamento sobre a realidade.

Na justificativa acadêmica, os argumentos voltaram-se para o objeto de investigação mediante a aproximação de conceitos tais como: Educação Física escolar, Jogo e Aprendizagem.

Na Educação Física escolar buscaram-se aproximações com a Educação Física Crítico-superadora e o seu objeto de estudo. Tais aproximações possibilitaram introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de forma crítica com possibilidades de materialização no trato com o conhecimento na referida abordagem. Para o Coletivo de Autores (2009), a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades corporais tais como: jogo, esporte, dança, ginástica e luta, formas estas que configuram uma área de conhecimento que se pode chamar de cultura corporal.

Na obra supracitada, a cultura corporal é configurada por um acervo de conhecimentos, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados que são portadores de significados, ideais, atribuídos socialmente.

A Educação Física escolar, tendo sido elevada à categoria de componente curricular com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, deve ter seus conhecimentos organizados com sequência pedagógica para que o estudante, após identificar o conteúdo, sistematize suas próprias aprendizagens, se aproprie, explique, reflita, atue e transforme a realidade. Para tanto, é preciso deixar claro no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na Proposta do componente curricular Educação Física, não somente qual a concepção de homem, escola, educação e sociedade, mas também quais os conhecimentos necessários e importantes para alcançar os objetivos visando à elevação dos níveis de conhecimento, de elaboração do pensamento e autonomia dos estudantes. Para tanto, tornam-se necessárias intervenções sistematizadas para inserir o estudante na cultura corporal, levando em consideração os conhecimentos já dominados pelos discentes e os não dominados, mas em vias de dominar.

Dentre as suas atribuições, a escola tem a função de contribuir na formação de sujeitos históricos, de cidadãos autônomos e críticos para atuarem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No caso específico da Educação Física, cabe aos profissionais da área promover uma organização do ensino crítico-superador com vistas a contribuir na formação do pensamento teórico e na capacidade de refletir dos educandos. Logo, cabe ao professor, a partir da seleção, organização e sistematização docente, instrumentalizar o estudante nas aulas de Educação Física visando, nesta investigação, às aprendizagens no nível de organização da identidade dos dados da realidade, como objetivação humana na forma de um saber objetivo, científico.

Por sua vez, o Jogo como objetivação humana na forma de um saber objetivo é fenômeno que, pelo escrutínio científico, revela o seu valor heurístico, o qual nos permite entender a humanidade dos humanos. Tal valor, pela sua relevância científica constatada no processo de formação humana, é logo identificado como uma forma cultural que contribui para o processo de humanização; daí, ao pedagogizarmos o jogo, que vai da conversão do saber objetivo ao saber escolar, damos a ele a forma de saber escolar por ser um conteúdo clássico.

A obra de Saviani evidencia que o clássico é um indicativo para pensar o currículo como sendo aquilo que resistiu ao tempo tendo permanência e referência. Clássicas são as formulações nucleares e essenciais de um tempo em que permanecem atuais. Clássico é aquilo que persiste no tempo e que estamos relendo.

Faz-se necessário contextualizar – de onde foi produzido? – onde está sendo recebido?

O jogo também é atividade do modo de vida humano, a qual, de acordo com estudos oriundos de Vygotsky e seguidores e investigados pela Psicologia Histórico-Cultural (PHCa), em determinadas condições e momento da vida, se torna fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. Nisto, o jogo se torna atividade por satisfazer determinadas necessidades e ser impulsionado por um determinado motivo.

Assim, o jogo como atividade-guia está sendo investigado pela PHCa e reporta-se ao jogo protagonizado, o qual surge historicamente "[...] à medida que as crianças de idade menor vão se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumenta a importância para o desenvolvimento da criança das formas mais evoluídas do jogo de papéis" (ELKONIN, 2009, p. 21). Neste contexto foi formulada a tese mais importante para a teoria do Jogo protagonizado evidenciando que, “esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais” (ELKONIN, 1998, p. 80). O jogo protagonizado tem seu destaque na pré-escola e, no processo de transição para o ensino fundamental, vai perdendo força e surgem novas necessidades e motivos, destacando-se, assim, na idade escolar a atividade estudo. Esta será explicada no próximo capítulo.

Ao tratar o jogo enquanto conteúdo, o Coletivo de Autores (2009, p. 65) O conceitua argumentando que o mesmo “é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal historicamente construída, como o jogo, a ginástica, a luta e o esporte, dentre outros, sendo este o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física. Já a metodologia proposta é “entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da educação física, tratado a partir de uma visão de totalidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 19). Ou seja, no geral da cultura corporal estão presentes os conteúdos em suas singularidades

Destarte, o Coletivo de Autores socializa a tematização do Jogo tendo o trabalho como princípio educativo, buscando a historicização da prática social da

cultura corporal em prol da autodeterminação dos sujeitos sociais buscando nos estudantes o pensamento concreto. Buscou aproximação com a aprendizagem a partir do referencial oriundo do legado de Vygotsky.

Vygotsky (2008) estabelece relações entre jogo, brincadeira e aprendizagem e, argumenta "Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar" (VIGOTSKY, 2008, p.24). Logo, uma atividade, que em um dado período de vida, assume uma forma.

A situação imaginária é a característica universal, comum a todas as brincadeiras com enredo do pré-escolar. O papel é um caso particular da situação imaginária (o Eu imaginário); as que envolvem papéis não esgotam todo o espectro das brincadeiras infantis, mas é a sua forma superior e mais desenvolvida (SMINORVA E RIABKOVA, 2019, p.94).

Ao reportar-se ao jogo, Vygotsky (2008) assinala que este não pode ser definido como uma atividade que dá prazer, porque existem jogos cuja característica é o desprazer, não sendo agradáveis em seus resultados, como os jogos esportivos. Ou seja, o prazer / desprazer constitui uma característica do jogo, o qual necessita ser compreendido nos diferentes estágios de desenvolvimento "porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos" (VYGOTSKY, 2008, p. 122).

Para o autor, na fase pré-escolar, a criança já não pode mais ser distraída e acalmada quando seus desejos imediatos não são atendidos (fase própria dos três primeiros anos de vida), pois já está na fase de resolver tensões e, para tanto, recorre ao mundo ilusório e imaginário visando à realização dos desejos.

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?" (VYGOTSKY, 2008, p.25).

O desenvolvimento do jogar com regras começa no final da idade pré-escolar (predominando a ação) e desenvolve-se na idade escolar (predominando o significado). Vygotsky (2008) diz que o jogo é uma invenção na qual a criança cria uma situação imaginária para mudar a realidade no presente, baseando-se em regras de comportamento. Mas isto é antecedido pela situação do brinquedo que predomina no tempo do impulso imediato da criança.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 2008, p.130).

Na idade escolar a criança passa da situação imaginária para a situação de desenvolver o pensamento abstrato começando a distinguir trabalho de brinquedo. O brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade, passando a priorizar o significado, ou seja, as situações de pensamento e situações reais. Ocorre a passagem para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito frequentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

Em geral apreende-se que, nem sempre o jogo gera satisfação nos estudantes na idade escolar e que, na escola existem os objetivos a que a mesma se propõe, os quais também abrangem a esfera afetiva que se faz muito presente nas vivências da infância. Verifica-se que a ludicidade é um aspecto presente no desenvolvimento das crianças, pois os atos de brincar, das diversões e dos jogos podem contribuir para a construção de percepções e visões de mundo com fortes influências em todo o processo educativo pela vida afora. Logo, a escola é um ambiente propício para construção, práticas e reflexões sobre os saberes corporais, com os quais a aprendizagem é promovida.

Ao situar o enfoque nas crianças do Ensino Fundamental dos anos iniciais, é importante destacar que as vivências e experiências corporais e suas relações com o mundo são indispensáveis para o aprendizado e a progressiva construção da autonomia. Para Freire J. (2009), o mundo da escola de Ensino Fundamental teria que ser transformado em mundo concreto de coisas que comportam grande significado para a criança, mas, isso só pode ser feito com estudantes conscientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores.

Diante dos conceitos aqui tratados, buscaram-se aproximações com a concepção de desenvolvimento psicológico - “Ele [Leontiev] afirma que a efetiva aprendizagem depende de duas questões fundamentais: *o que* a criança conscientiza daquilo que lhe é ensinado e *como* esse conteúdo se torna consciente para a criança” (DUARTE e EIDT, 2007, p.52).

Apreende-se do pensamento que o modo como a atividade docente é organizada e desenvolvida interfere na qualidade do desenvolvimento psicológico do estudante em idade escolar. Assim como a aprendizagem é um fenômeno de natureza psicológica com influência biológica e social. O que caracteriza a aprendizagem é a prática social.

Para Martins (2016; 2017), a aprendizagem incide na personalidade dos indivíduos (em sua maneira de ser e operar o mundo), levando-os à apropriação do conhecimento. O fator propulsor das aprendizagens assenta-se nas apropriações efetivas pelo sujeito que aprende. A referida autora subsidiou-se no princípio vygotskiano, o qual explicita que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, rumo a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade às ações e ao comportamento. Esta formulação realça a atividade histórico-cultural dos indivíduos na formação das funções psíquicas superiores, via a mediação cultural do processo do conhecimento e da atividade individual de aprendizagem.

Nestes argumentos entende-se que as atividades ou práticas corporais, dentre elas o Jogo e brincadeiras, não são uma simples consequência da capacidade do estudante se mover, determinada e organizada por uma estrutura sensório-motora porque existe a dependência de relações sócio-históricas que permitem a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o desenvolvimento da personalidade. Nisto, considera-se a organização do conhecimento em ciclos no currículo que correspondem ao desenvolvimento do pensamento científico, correspondem a passagem do abstrato ao concreto no pensamento.

Isto posto, delimitou-se como problema a seguinte indagação: **Como os estudantes do Ensino Fundamental aprendem o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física no nível de organização da identidade dos dados da realidade?** E, a partir da organização do ensino da educação física na perspectiva crítico-superadora, o Objetivo Geral consistiu em analisar como os estudantes do Ensino

Fundamental aprendem o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física no nível de organização da identidade dos dados da realidade.

A partir de então, para dar aprofundamento e subsídios ao estudo investigativo, apresentam-se os seguintes Objetivos Específicos: investigar, na literatura específica, através de técnicas de fichamento, os nexos e relações entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural subjacentes à Educação Física Escolar; realizar um estado da arte e reconhecer as produções teóricas que tratam sobre aprendizagens do jogo nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, através de buscas nos periódicos nacionais; sistematizar uma sequência didática e planificar o campo da pesquisa-ação visando ao levantamento para avaliação diagnóstica das aprendizagens das turmas investigadas, planejamento, implementação e avaliação da experiência desenvolvida na unidade de ensino; analisar essa sequência didática e as aprendizagens acerca do Jogo no nível de organização da identidade dos dados da realidade.

O alinhamento teórico-metodológico desta investigação busca aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), o qual orienta a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a Psicologia Histórico-Cultural (PHCa) e a Educação Física Crítico-Superadora (EFCS).

1.2 Metodologia científica

Ao buscar aproximação com o aporte teórico acima mencionado, adentrou-se na metodologia científica, compreendendo que na contemporaneidade existe uma perspectiva contra hegemônica – o materialismo histórico-dialético¹ - que vai além de atender à lógica desumana do capital, que pensa o Homem enquanto artífice de sua própria história e que, portanto, não deve ser submisso às concentrações da riqueza do capital. O MHD é a teoria do conhecimento que orienta as explicações científicas sobre como nos tornamos seres humanos, como produzimos a vida, como conhecemos pelo trabalho humano, pelas atividades humanas, pela elaboração da cultura.

¹ O materialismo histórico-dialético criou a possibilidade de compreender a base material das ideias e, ao mesmo tempo, a força material das ideias na reprodução social (LESSA, 2011).

A referida perspectiva pensa uma formação na qual o trabalho é o fundamento, especialmente o trabalho na sua expressão pedagógica, por entender que é por ele que existe a possibilidade de superação do atual quadro mediante o rompimento com o pensamento hegemônico burguês. Neste sentido, faz-se importante romper com o modo de produção baseado na propriedade privada e na divisão social do trabalho, pois, com o trabalho pedagógico numa perspectiva de trabalho como princípio educativo, os estudantes terão condições de entender o trabalho dentro da concepção, onde homem e sociedade produzem sobrevivência e conhecimento. Neste sentido, o estudante passa a ser um ser ontocriativo, ou seja, um construtor do próprio ser, que se apropria da sua realidade, transformando-a. “Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos” (LESSA, 2011, p.17).

Ou seja, o MHD é uma teoria do conhecimento cujo fundamento central é o trabalho, o qual está na esfera da relação fundamental que o homem mantém com a natureza transformando-a em cultura. Abordam-se a ação, a prática, a práxis como uma atividade real, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado. Considera-se a práxis o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. É nessa ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias (KOSIK, 2011; GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019).

Com os autores supracitados compreendemos que, no atual modo de produção, o **trabalho** está predominantemente submisso ao Capital, evidenciando contradições do modo de produção capitalista que se expressam na política educacional precarizando os meios de produção de bens culturais como a educação, fragilizando a universalização de um patrimônio da humanidade e, com isso, a possibilidade de construção de sentidos e significados humanizantes. O desconhecimento do real concreto sobre a situação do desenvolvimento da educação por parte de cada ser humano e, em especial, por parte dos gestores públicos contribui para assegurar a tendência hegemônica da alienação intelectual, social e econômica.

Isto posto, adentra-se no Método de Apreensão da Realidade. Este, apreende o real concreto em suas múltiplas determinações, cujo movimento vai do abstrato ao concreto. Para fazer o détour, afirma Kosik (2011) que o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, o qual é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. É um movimento que se inicia com o

abstrato sendo que a dialética tem que superar a abstratividade e, para tanto, necessita: movimentar-se da parte para o todo e vice-versa; movimentar-se do fenômeno para a essência e vice-versa; movimentar-se da totalidade para a contradição e vice-versa; movimentar-se do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. Nesta visão de conjunto, o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta.

Ainda segundo Kosik (2011), Marx distinguia o método da investigação do método da exposição, sendo este último o método graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível, apresentando o desenvolvimento da coisa como *transformação necessária* do abstrato em concreto. Este método da investigação compreende três graus:

1. Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
2. Análise de cada forma do desenvolvimento do próprio material;
3. Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2011, p. 37).

Para Kosik (2011), o método parte do real visível/sensível e chega ao concreto real. Na investigação o início é arbitrário, enquanto a exposição é *explicação da coisa* justamente porque a apresenta no seu desenvolvimento e na sua evolução *interna e necessária*.

A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico, Kosik (2011, p. 39). Nisto o autor traz o argumento do método da explicitação dialética fundada sobre a concepção da realidade como totalidade concreta.

O alinhamento teórico tem em comum os princípios da lógica dialética que possibilitam compreender os ciclos de aprendizagem, juntamente com a concepção de ciência, a qual parte da síntese e chega à síntese por meio da análise, ou seja, parte da aparência e chega à essência, do concreto-empírico ao concreto pensado.

Os ciclos nos trazem uma ótica de processos de conhecimentos tratados por Kosik (2011). Este autor nos possibilita perguntar - Mas o que significa o processo cíclico de conhecimento? Significa que não existe a possibilidade do não conhecer, porque o primeiro movimento do conhecer se dá em torno de um conhecer sobre a aparência da realidade - conhecer que se coloca de forma sincrética. A forma

sincrética é aquela que está presente no senso comum, mas o senso comum é uma forma de conhecimento. Qualquer pessoa conhece a realidade, mesmo que seja a partir do conhecimento sincrético, distorcido, desarrumado, intuitivo e não construído a partir de um rigor próprio, mas é conhecimento. E é por aí que se dá a primeira apropriação da realidade. A visão sincrética da realidade é o ponto de partida do processo de conhecimento; no entanto, não é ponto de chegada.

Ainda para Kosik (2011), no movimento do processo de conhecimento busca-se chegar e usar uma visão sintética da realidade, de síntese, que supera o senso comum. E essa passagem da visão sincrética para visão sintética se dá a partir do atendimento a princípios básicos tais como: os princípios da radicalidade, da rigorosidade e da totalidade.

O princípio da radicalidade é entendido no seu sentido filosófico de radic, raiz. A realidade está na raiz, na profundidade, é fundamental que a pessoa não se contente em analisar um conteúdo naquilo que ele se mostra na sua aparência. Importa que se busque a sua raiz situada historicamente. Uma pessoa que se aproxima de uma determinada realidade, no seu primeiro contato, apreende essa realidade por fora, na sua aparência, não dá conta de percebê-la na sua raiz, em profundidade. O princípio da radicalidade leva a conhecer a realidade por dentro exigindo um processo de abstração, de teorização da realidade. Tal processo de teorização, no entanto, tem que contemplar um segundo princípio, o princípio da rigorosidade.

Por sua vez, o princípio da rigorosidade teórica diz que toda prática tem uma teoria que a sustenta. O desconhecer de tal teoria não elimina a existência dela. E o reconhecimento leva a um terceiro princípio, o princípio da totalidade. Este supera a visão cartesiana que tem o todo como a soma das partes, pois a visão marxista de totalidade tem o todo como uma interação das partes de tal maneira que não se pode entender o todo apenas com uma das partes, mas importa sempre estabelecer uma relação interativa entre elas para dar conta da compreensão da totalidade.

Assim, se a Educação Física é parte de um todo educacional, sendo fundamental que se entenda esse todo educação, e que esse todo educação não está solto no mundo porque existem explicações científicas sobre como se estabelecem, consolidam e se transformam as relações sociais que imprimem rumos à formação humana na sociedade em geral e na escola. A realidade brasileira que não se constrói solta no mundo. Ela se relaciona com a lógica internacional. Neste sentido, os ciclos

vêm se apresentando como possibilidades de ir para além da lógica formal, sendo compreendidos como articuladores do dinâmico e complexo processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, importantes para o processo de apropriação da realidade.

Então, a lógica dos ciclos traduz esse processo de apropriação da realidade como elemento de constatar a existência da realidade, interpretar e compreender o que foi constatado da realidade e explicar a realidade. Isso é apropriação no seu conjunto final e isso tudo está presente em cada um dos ciclos de aprendizagem. Este é um processo de sucessivas aproximações em que, gradativamente, a síntese vai sendo incorporada e superada pela síntese.

Assim sendo, esta pesquisa está organizada mediante: 1) Revisão da literatura com pesquisa bibliográfica e 2) Pesquisa de campo.

A revisão de literatura trata de apontar autores relevantes na abordagem do tema estudado e “deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores” (GIL, 2010, p.162). Nesta revisão, foram considerados como referência inicial os estudos sobre as concepções teóricas subjacentes à Educação em geral e à Educação Física tendo como autores principais: Saviani (1991, 2008, 2011); Mészáros (2005); Coletivo de Autores (2009). Nestes foram destacados os conceitos subjacentes ao campo da Educação em geral quanto à particularidade da Educação Física. Serviram de base também as referências de Martins (2016), visando a explicitar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Cabe, então, destacar a atividade de estudo como sendo a atividade principal das crianças em idade escolar no seu desenvolvimento psíquico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010, p.44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, onde se condensam informações, proporcionando um aprofundamento e uma familiaridade com o tema que se deseja investigar. Nesta fase, foi realizada uma revisão, conforme entendimento de Gomes e Caminha (2014, p.401) como sendo “uma síntese rigorosa de pesquisas relacionadas à questão norte do estudo (frequente em randomizações), envolvendo também a interpretação dos dados organizados”.

Para a composição da revisão bibliográfica, as buscas foram realizadas em revistas da Educação Física de qualis A1, A2, B1 e B2. Foi gerado um banco de dados finalizado a partir das palavras-chave: educação física escolar / aulas de educação

física; jogo; aprendizagem. Serviram de base 300 artigos oriundos das fontes: Revista Movimento – 89; Revista Motrivivência – 23; Revista Brasileira de Ciências do Esporte – 29; Revista Brasileira de Ciência e Movimento – 22; Revista Pensar a Prática – 82; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – 22; Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – 33.

Foram tomados como critérios de inclusão: artigos publicados nos últimos 05 anos, período que corresponde entre 2014 a 2018; artigos originais relacionados com o tema. E como critérios de exclusão: artigos que se caracterizaram como ensaios, relatos de experiência e que não apresentaram a relação com a educação física escolar nacional. A revisão foi realizada em março e abril de 2019, mediante a leitura dos títulos e resumos, tornando-se elegíveis 300 artigos delimitados nesta amostra geral. Em seguida foi feita mais uma amostra relacionada ao alinhamento teórico do objeto de estudo.

Quadro 1 - Artigos selecionados para revisão bibliográfica.

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Periódico	Link de Acesso
1	As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade	Ana Rita Lorenzini, Celi Nelza Zülke Taffarel, Livia Tenório Brasileiro, Marcelo Soares Tavares de Melo, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, Rodrigo Oliveira Falcão	2015	Movimento A2	< https://doi.org/10.22456/1982-8918.47260 >
2	Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar	Ana Rita Lorenzini, Celi Nelza Zülke Taffarel	2018	RBCE B1	< http://www.rbceonline.org.br/es-os-niveis-sistematizacao-da-ginastica-articulo-S0101328916300105 >

Fonte: Organizado pelo autor. Será tratado no capítulo 2 levando em consideração um dos binômios: Jogo - Aprendizagem e Educação Física - Aprendizagem.

Por sua vez, os documentos normatizam e/ou orientam, no âmbito nacional, estadual e na unidade de ensino, a prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Delimitaram-se os documentos presentes no Quadro 2.

Quadro 2 - Documentos normativos e institucionais

Documento	Jurisdição	Ano de vigência	ESTABELECE
Lei n. 9394/1996 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB)	Nacional	1996	Diretrizes e bases da educação nacional.
Currículo de Sergipe	Estadual	2018	Referencial Curricular a nível Estadual
Projeto Político Pedagógico	Unidade de Ensino	2017-2019	Documento construído de forma democrática que reflete a proposta educacional da escola.

Fonte: Elaboração do autor.

O parágrafo terceiro do artigo 26 da LDB 9.394/96 normatiza a educação física na educação básica, explicitando que a ela deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. O currículo sergipano, por sua vez, trata dos objetos de aprendizagem relacionando-os às questões socioculturais, à diversidade, à identificação da diferença, à problematização das relações de poder buscando uma formação mais ampla e crítica para o estudante sergipano no percurso com a Educação Física. Nesta investigação buscou-se incorporar por superação o referencial orientador do referido currículo, posto que, no projeto político pedagógico da escola, na qual ocorreu a investigação, consta que o método pedagógico trabalhado na instituição tem por base a Pedagogia Histórico-Crítica e que o papel da escola nessa perspectiva é proporcionar o acesso aos conhecimentos elaborados, tendo como partida e chegada a prática social.

Esta investigação tem ainda os subsídios de Thiollent (2011, p.20), o qual entende que a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Tendo por base essa definição, optou-se pela pesquisa-ação porque esta coincidiu com o que se buscou neste trabalho, isto é, a resolução de um problema coletivo que culmina com a melhoria da prática pedagógica em Educação Física.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual [REDACTED], que está localizada na cidade de Aracaju-SE. Tal decisão se deu pela exigência do Mestrado Profissional de que as pesquisas fossem realizadas nos espaços de atuação dos discentes.

A Escola Estadual [REDACTED] funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), oferecendo as modalidades Ensino Fundamental (1° ao 9° anos) nos períodos manhã e tarde, das 07:00h às 11:30h e das 13:00h às 17:30h, respectivamente, e EJAEF primeiro e segundo segmentos (Educação de jovens e adultos/Ensino Fundamental), no período noturno das 19:00h às 22:00h.

A escola possui 33 turmas, compreendendo 2 (duas) turmas do 1° ano, 2 (duas) turmas do 2° ano, 3 (três) turmas do 3° ano, 3 (três) turmas do 4° ano, 4 (quatro) turmas do 5° ano, 4 turmas do 6° (sexto) ano, 3 turmas do 7° (sétimo) ano, 3 turmas do 8° (oitavo) ano, 2 turmas do 9° (nono) ano, 3 turmas EJAEF do primeiro segmento (1ª Etapa – 1° e 2° anos, 2ª Etapa – 3° ano e 3ª Etapa – 4° e 5° anos) e 4 turmas EJAEF do segundo segmento (1ª Etapa – 6° ano, 2ª Etapa – 7° ano, 3ª Etapa – 8° ano e 4ª Etapa – 9° ano). A escola possui 736 estudantes e 57 professores, destes, 3 (três) são professores de Educação Física.

O pesquisador/professor atuou na escola no ano de 2019 em 12 (doze) turmas com o componente Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Sendo no turno da manhã: 1° ano A, 2°ano A, 3° anos A e B e, 4° ano A e, turno da tarde: 1° ano B, 2° ano B, 3° ano C, 4° anos B e C e 5° anos C e D.

A gestão escolar é formada pela Direção, Secretaria, Coordenadores, Comitê Pedagógico e Conselho Escolar. Todos desenvolvem suas atividades num ambiente pautado por uma Gestão transparente e participativa, visando à maior atuação de professores/as, estudantes, pais/responsáveis e comunidade.

Para a delimitação dos participantes da pesquisa, foram selecionadas três turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais do primeiro segmento: 1° ano A, 2° ano A e 3° ano B. Estas, foram selecionadas pelo fato de fazerem parte da grade de trabalho do professor pesquisador no ano anterior, com exceção do 1° ano que, por sua vez, em sua grande maioria, foram oriundos da pré-escola advindos de outra instituição ou, em alguns casos raros, nunca frequentaram a escola. Cabe destacar que os estudantes que frequentam as turmas selecionadas são oriundos da própria comunidade e de bairros adjacentes. Suas famílias são de baixo poder aquisitivo, e a maioria dos pais possui como nível de escolaridade o Ensino Fundamental incompleto. Tal diagnóstico torna-se necessário para a elaboração dos planejamentos, no intuito de organizar e sistematizar os conhecimentos que a educação física contempla.

Participaram da pesquisa 65 (sessenta e cinco) estudantes do Ensino Fundamental do primeiro segmento. Deste quantitativo, 21(vinte e um) foram estudantes do 1º ano A; 20 (vinte) do 2º ano A e 24 (vinte e quatro) do 3º B. Os estudantes das turmas referidas compreenderam meninos e meninas com idade entre 6 (seis) e 10 (dez) anos de idade, sendo eles os principais atores do diário de campo e do acompanhamento diário.

Em relação aos procedimentos da pesquisa, inicialmente foi contactada a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) de Sergipe através de ofício encaminhado ao secretário, solicitando a carta de Anuência (Anexo A) que autorizasse a realização da pesquisa no âmbito da escola em pauta. Posteriormente, foi assinada uma carta de concessão (Anexo B) para a liberação da coleta de dados.

Após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco (CAAE: 15809919.0.0000.5192), localizado no Hospital Universitário Oswaldo Cruz, procedeu-se ao contato junto aos estudantes para solicitar autorização dos pais e responsáveis (para os menores de 18 anos) através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Anexo C) e do Termo de Assentimento (Anexo D). Para o pesquisador e a orientadora foram solicitadas as assinaturas do Termo de Confidencialidade (Anexo E).

Após autorização da pesquisa pelo CEP, deu-se andamento à etapa da pesquisa de campo na escola, seguindo a sequência apresentada pelos instrumentos abaixo.

Todas as intervenções aconteceram ao longo da terceira unidade de ensino, no início do segundo semestre do ano de 2019. As intervenções pedagógicas compreenderam 20 (vinte) aulas, tendo cada aula o tempo de 50 (cinquenta) minutos. As aulas das turmas investigadas aconteceram nas segundas e quartas-feiras conforme o seguinte horário:

Tabela 1 - Horário das Intervenções Pedagógicas

Série/Ano	Segunda-feira	Quarta-feira
1º ANO A	07:50 – 08:40	08:40 - 09:30
2º ANO A	09:50 – 10:40	07:00 – 07:50

Fonte: Elaboração do autor.

Partindo do objetivo proposto para a pesquisa, utilizou-se como instrumento para a coleta de dados o diário de campo (diário de bordo) para registro das intervenções nas práticas pedagógicas e diversas situações, levando em consideração a atuação profissional do pesquisador no local onde a pesquisa foi realizada. De acordo com Minayo (2001, p.63), no diário de campo “podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”

No entanto, para articular e subsidiar as práticas pedagógicas com as produções acadêmicas, recorreu-se à revisão de literatura através de consultas a livros, teses, artigos, dissertações que tratam direta e indiretamente do objeto em questão.

Este estudo foi realizado no segundo semestre letivo de 2019, compreendendo 20 (vinte) aulas para cada turma. Para a realização da tarefa, foi imprescindível ter determinado o Projeto Político Pedagógico que norteia a prática pedagógica, como também a cultura escolar de Educação Física que foi criada na escola tendo como referência à Educação Física Crítico-superadora.

Foram utilizados como instrumentos de avaliação o acompanhamento diário do aluno e os instrumentos variados conforme consta no PPP da Escola Estadual investigada: oralidade, leituras, interpretações textuais, pesquisas, trabalhos individuais e em grupos, tarefas, jogos, atividades recreativas, dramatizações, murais, cartazes, cartões, dentre outros.

O acompanhamento diário do aluno foi realizado em cada aula levando em consideração o envolvimento, o interesse e a apropriação do conteúdo. Neste momento, observou-se se o aluno conseguiu atingir o objetivo dado para aquela aula. Ainda se insistiu na observação do nível de participação e motivação dos educandos, bem como na observação processual quanto a aspectos como aquisição de capacidades, criatividade, construção e formação de valores, a partir do objeto investigado.

A análise e discussão dos dados coletados no campo foram realizadas mediante as categorias: realidade-possibilidade e contradição. Possibilidades são “as formações materiais, propriedades, estados que não existem na realidade, mas que

podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras” (CHEPTULIN, 2004, p. 338). Logo, a realização da possibilidade passa a ser a realidade. “A possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade” (CHEPTULIN, 2004, p. 340).

Para Cheptulin (2004), se uma possibilidade se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo as diferentes possibilidades interferir no curso objetivo dos acontecimentos, criando as condições requeridas, e acelerar ou refrear sua transformação em realidade. Para o autor, toda atividade prática do homem baseia-se nesta lei – a utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade. [...] “a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 337, 338).

A realidade é o que existe realmente, é uma possibilidade já realizada, “não é tudo o que existe realmente, mas somente o que ainda é necessário e lógico” (CHEPTULIN, 2004, p. 338). Neste entendimento, o lógico abarca as regras de pensar, as leis do raciocínio, a forma coerente de encadeamento do raciocínio. A lógica dialética opera com a dinâmica dos processos do pensamento, com os caminhos do pensamento. Já a lógica formal faz a exposição do raciocínio. O autor considera “a realidade como a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do interior e do exterior, da essência e do fenômeno” (CHEPTULIN, 2004, p. 340).

Considerando que a atividade prática (o trabalho) se baseia na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, torna-se indispensável conhecer diferentes tipos de possibilidade com seu alcance:

- a) **POSSIBILIDADES REAIS** (visa ao necessário) – são condicionadas pelos aspectos e ligações necessários, pelas leis do funcionamento e desenvolvimento do objeto. As possibilidades reais dividem-se em possibilidades concretas e abstratas, pois são dependentes das condições necessárias para sua realização;
 - **CONCRETA** é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes;

- ABSTRATA é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias;

- b) POSSIBILIDADES FORMAIS (contingente, acaso) – são as conexões formadas pelas ligações e pelas relações contingentes.
- c) POSSIBILIDADES DE FENÔMENO – são aquelas cuja realização não modifica a essência da coisa.
- d) POSSIBILIDADE DE ESSÊNCIA – é a possibilidade cuja realização está relacionada à modificação da essência da coisa, com sua transformação em outra coisa.

O autor explica que a realização das diferentes possibilidades próprias a uma formação material não age da mesma forma sobre sua essência, assim como a transformação da possibilidade em realidade não faz desaparecer a possibilidade, eliminando-a – o que ocorre é o surgimento de novas possibilidades. A matéria, portanto, ao passar de um estado qualitativo a outro, não esgota suas possibilidades.

Mediante Cheptulin (2004), compreende-se que a contradição é a lei da unidade e da luta dos contrários, os quais orientam e geram mudanças. Os contrários não são fixos, mortos, mas sim vivos, móveis, condicionados, mudando-se um no outro. É uma lei da dialética que nos diz qual é o mecanismo de desenvolvimento que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio de desenvolvimento a outro. É uma forma universal do ser evidenciada no salto qualitativo, o qual é nodal no desenvolvimento.

O referido autor explicita os graus do desenvolvimento da contradição:

1º - a contradição começa com uma diferença não-essencial (a exemplo dos conceitos espontâneos do Jogo);

2º - a contradição chega ao estágio da diferença essencial (conceitos científicos) e, mediante condições adequadas, chega aos contrários que, ao passarem um no outro, condicionam suas contradições, resolvendo-as ao gerar o salto qualitativo.

Assim, a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto que os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 2004, p. 295).

Ainda, para o referido autor, no materialismo dialético, a contradição é uma condição universal da existência da matéria e do ser, sendo uma lei fundamental da dialética, assim como da realidade objetiva e do conhecimento. Em particular, nas contradições do pensamento, existe a interação da análise e da síntese, as quais condicionam o próprio pensamento gerando mudanças. A luta dos contrários condiciona seu desenvolvimento e impulsiona a passagem para um estado novo, qualitativamente mais elevado, ou seja, “a luta dos contrários é a origem do movimento e do desenvolvimento, a impulsão da vida” (CHEPTULIN, 2004, p. 302).

Existem diferentes tipos de contradições, dentre os quais se destacam as não-essenciais do tipo contingente e as essenciais, que caracterizam a natureza das formações materiais, a exemplo da correlação entre análise e síntese na ação cognitiva, assim como as antagônicas e não-antagônicas.

São antagônicas as contradições entre as classes e outros grupos sociais que têm interesses opostos. São não-antagônicas as contradições entre classes e outros grupos sociais que têm interesses comuns em questões fundamentais da vida e interesses opostos ou diferentes em questões não-fundamentais, particulares (CHEPTULIN, 2004, p. 302).

No conjunto das contradições essenciais que agem no decorrer do processo da formação material, existe uma contradição principal que é determinante na formação material e que só age em um determinado estágio de desenvolvimento. Dela depende “o desenvolvimento da formação material e sua passagem para o estágio seguinte” (CHEPTULIN, 2004, p. 310).

A organização deste trabalho possui uma introdução, na forma de capítulo, na qual se encontram os elementos constitutivos do objeto de estudo, assim como a metodologia investigativa. No segundo capítulo, encontram-se os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia-Histórico-Cultural subjacentes ao referencial da Educação Física Crítico-Superadora. E, por fim, o terceiro capítulo no qual são abordadas a análise e a discussão dos resultados oriundos do campo de pesquisa.

2 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SUBJACENTES À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo, busca-se a investigação, na literatura específica, através de técnicas de fichamento, estabelecendo relações entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da Psicologia Histórico-Cultural (PHCa) e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, subjacentes ao objeto investigado, para analisar e compreender a aprendizagem do Jogo nas aulas. Busca-se, outrossim, estabelecer nexos coerentes entre o objeto de estudo em questão e a realidade concreta de inserção. Para tanto, fez-se necessário explicitar as concepções sobre sociedade, homem, educação, trabalho pedagógico que darão sustentação às singularidades específicas para as categorias teóricas: Educação Física Escolar, Jogo e Aprendizagem.

2.1 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) originou-se da concepção dialética, especificamente do materialismo histórico e dialético, tendo aproximações e afinidades com a Psicologia Histórico-Cultural (PHCa), desenvolvida a partir da “Escola de Vigotsky”. A PHC é a teoria pedagógica que apresenta explicações científicas sobre como se materializam o ensino e as aprendizagens na escola, a função social da instituição em apreço e o seu trabalho pedagógico. Está em sintonia com a teoria educacional que produz explicações científicas sobre como se estabelecem, se consolidam e se transformam as relações sociais que imprimem rumos à formação humana na sociedade e na escola em particular.

No geral buscou-se dialogar com estudiosos como Schafranski (2005), Mészáros (2005), Saviani (1991; 2008), os quais destacam que educação e sociedade andam de mãos juntas e eles ainda ressaltam que é difícil distinguir quem influencia quem. O homem, por sua vez, é visto de maneira diferente nessas dimensões e é possível afirmar que a concepção de educação está vinculada ao tipo de homem e de sociedade que se pretende construir. É preciso fazer uma reflexão sobre as transformações que a educação sofreu para atender às necessidades da sociedade, principalmente àquelas referentes ao mercado capitalista que fundamenta os

interesses de uma minoria em manter seu *status quo* e impedir a transformação da sociedade vigente.

Mészáros (2005, p.176) descreve que: “[...] as instituições de educação tiveram que ser adaptadas no decorrer da história de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital [...]”. Neste sentido, apreende-se que a produção capitalista direcionou o sistema educacional no intuito de adaptar o homem às ordens vigentes da hegemonia de poucos e de impedir a transformação crítica e autônoma da sociedade.

Schafranski (2005) em seus estudos refere-se à educação como fenômeno social considerando suas origens, seus objetivos, em que o processo educacional está relacionado ao contexto político, econômico, científico e cultural, dentre outros, no seio de uma sociedade historicamente determinada. A autora ainda acentua, a partir deste conceito, que a educação, embora sendo um processo constante na história de todas as sociedades, não se mostra por igual em todos os tempos e lugares, estando sempre vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo.

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p.55).

Apreende-se, então, que é necessário contextualizar, a partir dos estudos de pensadores, sobre o papel da educação contemporânea como fator importante na transformação da sociedade com ações humanas pensadas em prol da coletividade, no sentido de superar a visão capitalista de educação, pois a mesma continua formando uma sociedade baseada na perspectiva da propriedade privada visando a formação de cidadãos alienados. Neste rumo,

[...] a educação configura-se como sendo um processo social que se enquadra numa concepção específica de mundo, a qual estabelece os fins a serem atingidos pelo ato educativo em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade (SCHAFRANSKI, 2005, p.102).

Entretanto, no rumo das possibilidades de transformação social,

o fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito (SCHAFRANSKI, 2005, p. 102).

Para compreender o projeto de educação comprometido com as transformações na sociedade, torna-se necessário ter uma visão de homem e suas relações com o trabalho. Segundo Saviani (2011), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos que, diferentemente de outros animais que se adaptam à natureza, necessitam produzir constantemente sua própria existência, modificando a realidade pelo trabalho. Pensando assim, o trabalho é uma atividade essencialmente humana e consciente com a finalidade e a intencionalidade de satisfação e necessidades. Já a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e, ao mesmo tempo, uma exigência do próprio processo de trabalho e para ele direcionado, assim como a educação é, em si mesma, um processo de trabalho.

Segundo Martins (2016, p. 223), “[...] o trabalho é condição universal para o processo de humanização”. Entende-se que, quando o ser humano age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades básicas, vão surgindo outras novas necessidades do tipo superior e nisto se desenvolve o psiquismo humano.

Em Saviani (2011) compreende-se que o trabalho humano pode ser material ou não material. O trabalho material se caracteriza como o processo de produção da existência humana voltada para a garantia de subsistência, ou seja, é a produção de objetos, de bens materiais. Já o trabalho não material caracteriza-se pela produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Trata-se, então, da produção dos saberes sobre a natureza e a cultura, ou seja, a produção humana. Vale ressaltar que estas duas categorias de trabalho estão intimamente relacionadas, pois o ser humano, para produzir materialmente, necessita antecipar em ideias os objetivos das ações a serem alcançados.

Por sua vez, a natureza da educação está situada na categoria não material, onde o produto não se separa do produtor e não ocorre o intervalo entre a produção e o consumo, ou seja, estas se imbricam. Logo, Saviani (2011) insiste em que na categoria trabalho não material é que se situa a educação; afirmando ainda que a natureza desta categoria se esclarece a partir de então. O próprio autor cita como exemplo a atividade de ensino, que supõe, ao mesmo tempo, as presenças do professor e dos estudantes, quando o ato de dar aula é inseparável da produção e de seu consumo, isto é, a aula é, ao mesmo tempo, produzida pelo professor e consumida pelos estudantes. Desta forma, a educação é trabalho não material onde no ensino, a atividade magna, por excelência, é a aula, o que faz esclarecer a natureza da educação e nos remete à sua especificidade.

Para Saviani (2011), a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. A especificidade do trabalho educativo, segundo ele, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Quanto ao objeto da educação, assim conclui:

diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Em relação ao primeiro aspecto, devem-se distinguir os conhecimentos essenciais e acidentais, priorizando no ambiente escolar o principal, ou seja, o que é fundamental e importante sobre os saberes, os conteúdos. Deve-se, portanto, levar em consideração a noção de clássico, que, para Saviani (2011), é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, sendo, pois, um critério importante na seleção dos conteúdos. O clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe ao moderno e ao contemporâneo. Já o segundo aspecto, refere-se à organização dos meios necessários para se alcançar, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Sendo assim, o trabalho educativo numa perspectiva histórico-crítica torna-se importante e necessário para a formação dos estudantes, pois a sua finalidade existe enquanto Princípio Educativo, na Dimensão Ontológica e Histórica do Trabalho e na Função Social da Educação Escolar, como serão explicitados a seguir.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, compreende-se mediante a obra de Saviani (2007; 2008; 2011; 2016; 2019), levando em consideração o modo como está organizada a sociedade atual, que o mesmo é a referência geral para a organização dos níveis de ensino e devendo a organização pedagógica tomar como referência geral o conceito de trabalho.

Neste sentido, baseado no conceito de Politecnia, Saviani (2008) aponta como eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino - o enfrentamento das contradições do sistema capitalista, de modo que

a educação fundamental deveria permitir a superação da contradição entre o homem e a sociedade; a educação de nível médio a contradição entre o homem e o trabalho, e o ensino superior, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre o homem e a cultura (GAMA, 2015, p.192).

No tocante à Educação Infantil, Gama (2015), destaca que, embora ela mesma não tenha sido incluída nas sistematizações feitas por Saviani no tocante à organização dos níveis de ensino, as elaborações realizadas pelo autor permitem fazê-lo. Ressalta ainda que, tanto nos textos mais antigos e produções mais recentes deste referido estudioso, existem elementos que permitem indicar a contradição fundante a ser enfrentada, devendo orientar a educação infantil, é a contradição homem natureza e homem cultura.

Compreende-se que são os objetivos educacionais que determinam quais conteúdos constituem os currículos escolares. Faz-se, portanto, necessária uma transformação da/na escola, a partir dos objetivos educacionais, dando prioridade ao conteúdo, pois é através deste que a classe dos trabalhadores terá condições de lutar contra a farsa do ensino. Nisto, os conteúdos são fundamentais e necessitam ser relevantes, significativos, visando à aprendizagem (SAVIANI, 2008). Para tanto, torna-se indispensável estabelecer um currículo coerente e pertinente no sentido de superar a farsa dos conteúdos contingentes, algo que não vá de encontro a uma pedagogia revolucionária para que os dominados se libertem a partir do saber sistematizado.

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p.55).

Então, o currículo se refere à escola no funcionamento em toda a sua totalidade envolvendo todos os recursos materiais e humanos, inclusive os conteúdos distribuídos no tempo e no espaço que lhe são destinados.

Para identificar os conteúdos básicos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, proponho que se tome como referência o conceito do trabalho como princípio educativo. De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido,

à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2016, p.76).

E, para que o conteúdo-forma-destinatário seja organizado de forma intencional, Saviani (2016) sugere que se devem levar em consideração os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural (PHCa), tendo como referência a atividade-guia (que será tratada mais adiante nos fundamentos psicológicos) para os períodos de vida. Neste momento, o referido autor tece críticas à Base Nacional Comum, que tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais e que propõe, de forma padronizada e engessada, quais conteúdos devem ser ensinados desconsiderando os argumentos a seguir.

Para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar como referência o aporte da Psicologia Histórico-Cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos. Partindo da vida intrauterina com a transição pós-natal nós temos, no primeiro ano de vida, a **atividade emocional direta com o adulto** como atividade-guia. Nesse momento o conteúdo da educação envolve a compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal em que a estabilidade da formação do bebê é diretamente dependente da comunicação emocional direta com o adulto (mãe-pai, cuidador...). Evidencia-se, assim, a natureza tipicamente social do bebê e a determinação de seu desenvolvimento pelas condições educacionais em que o referido desenvolvimento ocorre. Na etapa seguinte, correspondente ao segundo e terceiro anos de vida, a atividade-guia é a **atividade objetual manipulatória**. Nessa fase já se trata de organizar intencionalmente os conteúdos, meios e procedimentos, guiados pela atividade objetual manipulatória para assegurar um processo de ensino que viabilize a aprendizagem da criança nos seus primeiros anos de vida. Passa-se, em seguida, à idade pré-escolar (4º e 5º anos) na qual a atividade-guia é a **brincadeira de papéis sociais**. Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar. Dá-se, assim, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Neste a atividade-guia é a **atividade de estudo** (SAVIANI, 2016, p.76-77, grifos nossos).

A partir da citação acima, evidencia-se que Saviani reconhece ser a atividade de estudo, como atividade guia para o ensino fundamental, necessária e importante, no sentido de elevar o pensamento da criança através do trabalho educativo mediado por intervenções sistematizadas.

Por sua vez, no âmbito da Dimensão Ontológica e Histórica do Trabalho, os processos da Humanização e Alienação, necessita-se reconhecer que as ações do homem para transformar a natureza em função de suas necessidades são caracterizadas como trabalho. Pode-se dizer, então, que a essência do homem é o trabalho.

a essência do homem não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho (SAVIANI, 2007, p.154).

Percebe-se, pois, que a essência humana é um trabalho desenvolvido ao longo do tempo, sendo, pois, um processo histórico. Para tanto, a existência humana, produzida pelo próprio homem, é um produto resultante do trabalho, e, para Saviani (2007), o homem não nasce homem porque se forma homem, que não nasce sabendo produzir-se como homem, mas necessita aprender a ser homem, aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é um processo educativo.

Diante do argumento, Saviani (2007) conclui que a origem da educação coincide com a origem do homem, em que trabalho e educação possuíam uma relação de identidade e a produção da existência implicava o próprio ato de produzi-la. A aprendizagem se dava lidando com a natureza e nas relações uns com outros; sendo assim, os homens se educavam e educavam as novas gerações. Esse modo de apropriação coletiva dos meios de produção era conhecido como modo de produção comunal, também chamado de comunismo primitivo, onde não havia a divisão do trabalho e tudo era feito em comum para a coletividade.

Por sua vez, Saviani (2007) evidencia que, com a apropriação privada da terra, o principal meio de produção gerou a divisão de classes: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Aqueles, possuindo o controle privado da terra, passaram a viver do trabalho alheio; os não proprietários, que, com a força de seu trabalho, tiveram a obrigação de manterem-se a si mesmos e aos donos da terra.

Já na Antiguidade greco-romana, o autor em pauta explicita que a aristocracia detinha a propriedade privada, caracterizou-se o modo de produção escravista. Essa divisão de homens em classes permitiu também uma divisão na educação, uma para a classe proprietária (homens livres), centrada nas atividades intelectuais, arte da palavra e exercícios físicos; e outra para a classe não proprietária (escravos). A educação para classe de proprietários, portanto, deu origem à escola, lugar de acesso somente àqueles que detinham o tempo livre, o ócio.

Neste sentido, o processo histórico acima mencionado proporcionou o surgimento da escola e sua dupla identidade, a relação trabalho-educação. Contudo, Saviani (2007) explica que, no caso do trabalho manual, a educação era voltada para o próprio processo de trabalho; enquanto, para o trabalho intelectual, passou-se a ter a

educação escolar. Com o surgimento do modo de produção capitalista, a relação trabalho-educação sofreu uma nova determinação; sendo assim, o eixo do processo produtivo se deslocou do campo para cidade e da agricultura para a indústria, quando o saber foi convertido de potência intelectual em potência material, o que caracterizou uma nova ordem social propiciada pela indústria moderna, conhecida como Revolução Industrial.

Para Saviani (2019), essa nova forma de produção de existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. E prossegue o autor:

À Revolução Industrial pode-se dizer que correspondeu, portanto, a uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, p. 39, 2019).

Constata-se, então, que a Revolução Industrial contribuiu para a separação entre instrução e trabalho produtivo, fazendo com a escola, de alguma forma, ficasse ligada ao mundo da produção.

A partir do momento em que o modo de produção capitalista inverte a situação do homem de sujeito a objeto, ocorre a fragmentação do trabalho e o mesmo perde seu sentido de humanizar-se, criando assim condições para a alienação.

“A separação entre trabalhador e o produto de seu trabalho, ou seja, a divisão social do trabalho determina a alienação, pois torna o trabalho algo empobrecido que não enriquece o desenvolvimento humano” (MARSIGLIA, 2011, p. 6). Sendo assim, entende-se que a divisão social do trabalho, no sistema capitalista, considera o homem como sendo mercadoria, onde seu valor é medido pela força de seu trabalho.

Cabe destacar também que a alienação docente representa implicações na construção do conhecimento e desvalorização do caráter político da educação.

Para refletir sobre a atuação do professor, é preciso considerar as condições concretas de realização de seu trabalho, pois a idealização deve servi-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos. Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora (MARSIGLIA, 2011, p.8).

Entende-se que, além de outros fatores, o comprometimento político da educação depende também do nível de conscientização dos professores em busca de transformações a partir do trabalho pedagógico. Os processos de humanização e alienação, por sua vez, estão relacionados aos fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho-educação.

Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p. 155).

E, por fim, para compreender a função social da escola, necessita-se conhecer a origem da sociedade capitalista na qual a ciência se torna força produtiva, ou seja, é convertida em maquinário-indústria. Por sua vez, houve uma exigência em generalizar a escola, pois, ao incorporar a ciência no processo produtivo, surge a exigência da disseminação de códigos formais, do código da escrita, do cálculo. Sendo assim, a escola passou a exercer todas as funções educativas antes realizadas fora dela.

Cabe destacar que na sociedade capitalista a escola é generalizada e isso acontece de forma contraditória, pois o saber é convertido em força produtiva, a qual passa a ser propriedade privada da classe burguesa e não da classe de trabalhadores. Todavia, à medida que a escola é generalizada e o saber é apropriado por todos, os trabalhadores passam a ser proprietários das forças produtivas. Então, na correlação força-capital e trabalho, o resultado da luta de classes reside na reivindicação do trabalhador por uma escola máxima, e a burguesia reluta implementando um projeto de escolarização mínimo para o trabalhador (formação geral, formação profissional). Sendo assim, quanto à função social da Educação Escolar e Trabalho Educativo, argumenta-se que,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 45).

Neste âmbito, faz-se necessária e pertinente a formação humana omnilateral em vista da emancipação humana enquanto um dos elementos de superação da condição contraditória do trabalho. Santos (2012) evidencia que a formação

omnilateral em Marx apresenta-se como uma das categorias que destaca o trabalho enquanto princípio educativo, pois propõe a união entre ensino e trabalho.

A categoria de omnilateralidade, no entanto, se configura como um dos princípios básicos não apenas da formação do homem na perspectiva da emancipação humana, mas também da própria sociedade, a qual deveria ser oportunizada a todos os cidadãos em todos os seus aspectos. Santos (2012, p.10) destaca que “a formação integral, defendida por Marx, pressupõe a união entre instrução e trabalho, enquanto elemento de transição para uma nova formação histórico-social em que seja possível a unidade entre formação e atividade prática, uma sociedade omnilateral”.

Por sua vez, o trabalho educativo requer uma metodologia de ensino. Nisto, para superar o dilema da pedagogia teoria versus prática, ou seja, a tendência tradicional e a renovadora, respectivamente, importam compreendê-las para posteriormente entender a metodologia do trabalho educativo através do método proposto por Saviani (2008; 2019).

Saviani (2019) em seus pressupostos insiste em que a tendência tradicional tem sua ênfase na teoria, reforçando o papel do professor como sendo daquele que detém os conhecimentos elaborados com a responsabilidade de ensinar aos estudantes através de métodos de ensino adequados. Já a tendência renovadora, que tem sua ênfase na prática e reforça o papel do aluno, entende que só se pode aprender na atividade prática.

Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos (SAVIANI, 2008, p. 38).

Visando à superação desse dilema, a Pedagogia Histórico-Crítica sob a lógica da dialética, o autor explica:

[...] ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento,

finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática [...] (SAVIANI, 2019, p. 73).

A citação acima evidencia, portanto, que

A pedagogia histórico-crítica interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes, indo para além dos métodos tradicionais e novos. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas (SAVIANI, 2019, p. 75).

Entende-se que a referida pedagogia teve a preocupação em construir uma metodologia levando em consideração a natureza da educação como sendo uma atividade mediadora da prática social, tendo como ponto de partida e chegada a própria prática social.

Nisto, “o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2019, p.75). Ao elaborar a natureza, a especificidade e o objeto da educação, Saviani indica três elementos importantes para o processo educacional e o trabalho didático: conteúdos, formas e sujeito do processo educativo. E, através dos estudos realizados por Martins, foi possível estabelecer relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar com suporte na Psicologia Histórico-Cultural. Tal estudo visa à compreensão da questão das necessidades concretas do aluno na educação escolar considerando o processo de desenvolvimento do pensamento. Martins propõe a ideia da tríade conteúdo-forma-destinatário, contribuindo para as explicações propostas pela Pedagogia Histórico - Crítica. Estes, por sua vez, devem ser compreendidos como elementos centrais para o trato com o conhecimento, implicando na organização e desenvolvimento do trabalho didático histórico crítico.

O próprio Saviani (1991) reconhece, já na década de 1990, que o grande desafio era articular os aspectos psicológicos no interior da referida teoria pedagógica. O mesmo deu ênfase, pela primeira vez, a que, com os estudos de Martins, sejam apresentados com clareza e consistência os fundamentos psicológicos da educação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural articulada a Pedagogia Histórico-Crítica. E é através da explicação dialética da tríade que se compreende o método pedagógico histórico-crítico. Logo,

com relação ao processo mais específico do ensino e aprendizagem é de supor que o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 102).

Sendo assim, deve-se levar em consideração a questão das formas.

Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos (SAVIANI, 2011, p. 123).

Apreende-se da citação acima que forma e conteúdo devem ser organizados em torno do estudante concreto, permitindo compreender a sociedade em que está inserido. E mais, as formas adequadas dependem da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas e seleção dos conteúdos, priorizando como referência a cultura erudita, ou seja, o que mais de desenvolvido a humanidade já alcançou. Mas, para que o saber sistematizado se converta em saber escolar na sua forma mais desenvolvida, é necessário um método pedagógico, assim “a escola tem a ver com o problema da ciência” (SAVIANI, 2011, p. 14), ou seja, tem a ver com saber metódico, sistematizado. É a instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Isto posto, as formas pedagógicas são todas as que contribuem para a transmissão do saber escolar. “Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação do conteúdo levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário)” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 104).

Saviani (2008) destaca que o método pedagógico deve valorizar a iniciativa dos estudantes e professores, diálogo, cultura acumulada historicamente, ritmos de aprendizagem, desenvolvimento psicológico e sistematização lógica dos conteúdos. O autor propõe um método com elementos metodológicos articulados que preconizam a vinculação entre escola-educação-sociedade, em que professor e estudantes são tomados como agentes sociais. Entretanto, na PHC cabe ao professor, quando atua na escola, dirigir “o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além

da imediatividade da vida e da prática cotidianas” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 131). Para os autores, o método pedagógico em geral é

[...] um conjunto articulado de fundamentos lógico que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 138-139).

Operar com o método pedagógico requer sucessivas aproximações com novas discussões acerca dos fundamentos da PHC e PHCa em geral.

Na particularidade da Educação Física Crítico-Superadora, conforme Coletivo de Autores (2009), compreende-se a aula como espaço e tempo, intencionalmente organizados, em prol da apropriação do conhecimento pelos estudantes. Na aula também existe a possibilidade de aproximações com os momentos metodológicos do método pedagógico da prática social, subsidiados em Saviani (2008; 2011; 2019) e, reatualizados por Galvão, Lavoura, Martins, (2019). Neste sentido, mesmo sabendo que a materialização do conjunto dos momentos metodológicos é dialetizada, dinâmica, processual, mediadora, visualiza-se o caminho explicitado no quadro a seguir visando à operacionalização nas aulas de Educação Física, numa unidade didática.

Quadro 3 - Aproximações com o método pedagógico da prática social em aulas.

MOMENTOS METODOLÓGICOS	ESTRUTURA DAS AÇÕES E OPERAÇÕES EM AULAS
<p>Prática social como ponto de partida</p> <p>Problematização é a interpenetração que organiza os diferentes momentos de aula.</p>	<p>- O professor socializa o objetivo (o que o estudante necessita aprender? Para que aprender?), o conteúdo contextualizado (no social e na especificidade da área de conhecimento), considerando as condições objetivas do momento.</p> <p>- O professor problematiza a prática social e atua na realidade, podendo iniciar a aula com o resgate do conhecimento do senso comum, tácito, ou já apropriado em aulas anteriores, mediante verbalizações, vivências e experiências dos estudantes visando sua superação em prol do científico, criando uma necessidade nos estudantes, um problema em relação ao conteúdo específico orientando os motivos da aprendizagem.</p>
<p>Prática social Instrumentalização</p> <p>decorrente da problematização é o elemento que articula a unidade teoria - prática, estruturando os conceitos teórico-científicos.</p>	<p>- Trato do conteúdo mais elaborado com explicações, atividades práticas refletidas e correções, articulando novos questionamentos tendo uma visão da totalidade.</p> <p>- Apropriação dos conteúdos pelos estudantes, novas aprendizagens com reorganização de atividades com novas problematizações, mais explicações, pesquisa...</p>
<p>Catarse é a alteração, modificação intelectual do estudante via aprendizagem.</p>	<p>- Observações e novos questionamentos verificando se o objetivo específico da aula está sendo concretizado, se houve apreensão do conteúdo gerando novas aprendizagens e elaboração do pensamento sobre o conteúdo por parte do estudante.</p>

<p>Prática social como ponto de chegada é a nova possibilidade de utilização social dos conteúdos científicos aprendidos evidenciando uma superação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materialização das aprendizagens numa totalidade concreta, numa visão de conjunto, com uma nova síntese na qual o conteúdo atenda necessidades individuais para formar representações ou conceitos, contribuindo para transformar sua prática social. - Novas propostas de ação concreta a partir da materialização das aprendizagens, ou seja, é a transposição do teórico para o prático na materialização dos objetivos, das dimensões do conteúdo e das representações e/ou dos conceitos adquiridos (concreto pensado e o processo crítico).
---	--

Fonte: *Síntese produzida pelo autor mediante aproximações com Saviani (2008; 2011; 2019) e Galvão, Lavoura, Martins, (2019).

Os momentos articulados, anunciados têm como princípio a lógica dialética do universal-particular-singular tendo como referência os estudos apresentados por Marx em seu método de análise sobre a sociedade burguesa. Tais momentos têm como referência a prática social articulada com a problematização, a instrumentalização e a catarse, compreendidas como instrumentos teóricos e práticos necessários para a transformação da realidade.

O ponto culminante da teoria pedagógica (explicações científicas sobre como acontece o ensino-aprendizagem na escola, sua função social e trabalho pedagógico), proposta por Saviani compreende o movimento da síncrese à síntese no processo pedagógico. A catarse significa a efetiva incorporação, no indivíduo singular, dos instrumentos culturais contidos na prática social universal.

Não obstante, tal incorporação parte de cada indivíduo *singular* dos elementos culturais produzidos *universalmente* pelo conjunto de seres humanos depende de mediações *particulares*, delimitadas por Saviani no método pedagógico como problematização e instrumentalização, consistindo no ato de identificar os problemas vitais presentes na prática social e ao mesmo tempo disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019 p. 114).

A partir da citação acima, apreende-se que problematização e instrumentalização se colocam no método como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a generalidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular). Enfim, é no interior do método pedagógico que a relação dialética entre o universal, particular e singular se expressa. A singularidade, pois, como se sabe, se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, a universalidade se materializa na singularidade, onde a mediação se faz na particularidade.

Enfim, é através da mediação do trabalho pedagógico, na perspectiva dialética, que se tem compreensão de que a prática social passa por alterações qualitativas,

permitindo, também, compreender que, ao confrontar a prática social inicial e final, é e não é a mesma. Saviani (2019) explica que é a mesma porque é ela própria que constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. Não é, porém, a mesma se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. É nessa lógica que a orientação metodológica, proposta pela PHC, leva em consideração a prática social dos agentes envolvidos na atividade educativa, articulando e interagindo os aspectos teóricos e práticos para a superação do dilema teoria e prática.

Em síntese, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica são necessários nesta investigação explicitando as concepções de sociedade, homem, educação, trabalho pedagógico, para chegar ao ensino e ao método pedagógico, considerando que o ensino escolar é o trabalho do professor que cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos. O ensino escolar prima pelas aprendizagens promovendo transformações no desenvolvimento da consciência. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar cabendo-lhe promover, em cada sujeito particular, a humanidade alcançada pelo gênero humano via conhecimentos clássicos. A PHC tem como objeto as leis que regem o Ensino, e é a teoria que coloca em questão a natureza dos conteúdos a serem transmitidos na escola, a forma pela qual ela deva se dar, compreendendo quem são os destinatários.

2.2 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

Se o objeto de estudo da PHC são as leis que regem o processo pedagógico na Educação e no Ensino, o objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural (PHCa) são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo humano, as leis do desenvolvimento mental. O objeto de uma ciência é condição para o outro, em que, num movimento dialético entre a psicologia educacional e à pedagogia escolar, há uma relação de reciprocidade, onde na organização do ensino o momento predominante é o pedagógico por sua especificidade. **A PHCa** compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são elementos fundamentais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como ao ensino cabe promover o desenvolvimento do indivíduo **que é** sempre um desenvolvimento social e histórico.

Para conhecer a natureza social do desenvolvimento do psiquismo humano, necessita-se compreender a PHCa, a qual tem suas origens nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Procurando entender a crise da psicologia no início do século XX, Vygotsky desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No entanto, diante dos conhecimentos de visões fragmentadas, estas não foram consideradas por ele como ciência, pois possuía modo científico limitado e parcial em seus resultados. O referido autor propôs e defendeu a tese de que a psicologia, como ciência dos fenômenos psíquicos reais, precisava ultrapassar a si mesma, superando a abstração e a atomização lógico-formal sobre a qual se edificava. Com isto, Vygotsky (2008) deu novo fundamento metodológico à psicologia, alinhado ao materialismo histórico dialético, sendo este o enfoque epistemológico presente em suas formulações teóricas, sendo que, a dialética materialista está constituída mediante a natureza, o pensamento e a história.

Segundo Gonzáles e Mello (2014), para o ser humano, a natureza é uma ferramenta de mediação para o desenvolvimento da própria essência humana. Esta, por sua vez, proporciona ao ser humano o seu desenvolvimento psíquico mediante o trabalho e, também, a transformação da natureza. Os autores destacam ainda, que é o próprio ser humano que faz a sua história e é nesse processo de formação histórica que ele se desenvolve. Neste caso, o ser humano é resultado da constante relação dialética entre natureza e o social, constituído pelos homens. A formação dialética da história se faz presente quando o ser humano transforma o mundo, por sua vez, a transformação é a produção que deve ultrapassar a questão da sobrevivência para elaborar por meio do pensamento consciente e intencional a sua existência. Visando à reflexão e ao aprofundamento sobre os conceitos científicos, importa compreender o desenvolvimento do psiquismo humano à luz da PHCa.

Para Silva (2016), a atividade tipicamente humana assume uma função fulcral no processo de evolução do psiquismo humano. A atividade é uma estrutura de motivos e fins, ações e operações que condicionam as finalidades. O psiquismo humano, segundo ele, traduz-se pela imagem subjetiva do real no interior das riquezas materiais e não materiais acumuladas no decorrer da história. E ainda ressalta que a evolução do psiquismo humano se dá influenciada pela cultura, pelas objetivações e apropriações realizadas pelo ser humano, em dado momento histórico.

Para tanto, os processos dos comportamentos complexos culturalmente formados requerem a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-cultural. Martins (2016) destaca que os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas). Tais processos de internalização baseiam-se no universo de objetivações humanas e estão disponibilizadas para os indivíduos mediadas por outros indivíduos através de processos educativos.

Martins (2016) explicita que os estudos de Vigotsky possibilitaram identificar diferenças qualitativas entre as propriedades psíquicas advindas da natureza e transmitidas filogeneticamente (funções psíquicas elementares) e as advindas pela vida social (funções psíquicas superiores). A autora explica que as primeiras pautam respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto, resultando atos reflexos também imediatos, não diferenciando a conduta humana e a conduta dos animais. Já as segundas são oriundas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social.

Entretanto, Martins (2016) argumenta que as transformações das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores revelam-se um processo condicionado pelo signo, sendo este o condicionante nuclear da requalificação do sistema psíquico humano. Subsidiada em Vigotsky a referida autora explica:

os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação de comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem (MARTINS, 2016, p. 16).

A citação acima explicita que o real significado do signo só pode ser encontrado na função instrumental que ele assume e que é relevante à proposição do ato instrumental como desenvolvimento psíquico, sendo desdobrado pela concepção histórico-cultural como processo mediado.

Martins (2016) diz que tal mediação é uma interposição que provoca transformações e potencializa o ato de trabalho, de maneira que o conceito vigotskyano de mediação ultrapassa a relação aparente entre polos, penetrando na esfera das intervinculações entre as suas propriedades essenciais. Diz ainda que quem media é o signo, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou um conceito,

porém o signo não resulta espontaneamente da relação sujeito-objeto, quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que o já domina.

Outro ponto destacado por Martins (2016) e que merece ser enfatizado é que Vygotsky, ao propor os signos na qualidade de “instrumentos” do psiquismo, estava referindo-se ao universo simbólico pelo qual os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistaram outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade. Essa imagem é tornada consciente por meio da palavra orientando o comportamento do indivíduo na realidade.

Foi a análise do signo/palavra na imagem psíquica que conduziu os estudos de Vigotsky para investigar a conversão da palavra em atos ou ações do pensamento, ou seja, o conteúdo da palavra é a significação. Sendo assim, o significado da palavra se destacou pelo seu traço nuclear, isto é, o conteúdo da palavra se impondo também como generalização, ou seja, como conceito.

Vasconcelos (2019) destaca que o desenvolvimento do pensamento ocorre a partir da formação dos conceitos na criança e é desencadeado pelo significado da palavra. O referido autor destaca que o estudo sobre o psiquismo humano na perspectiva de Vigotsky evidencia que o pensamento é uma das funções mais importantes desempenhando papel fundamental no desenvolvimento mental do estudante. Apreende-se, então, que se faz importante o estudo sobre o pensamento no processo de aprendizagem na escola, considerando os aspectos de conceito e significado da palavra.

Segundo Vasconcelos (2019), Vigotsky afirma que o conceito é um ato de generalização expresso por meio da palavra. Assim, quando a criança se apropria de uma palavra nova, ligada a um determinado significado, ela está iniciando através de generalizações simples que, posteriormente, vão sendo substituídas por generalizações mais complexas, mediante o desenvolvimento de seu significado.

O pensamento é uma das funções mais importantes no desenvolvimento da criança no processo de formação dos conceitos, por estabelecer diálogos que permitem internalizar a palavra. Com a fala, a criança dá um salto qualitativo no tocante ao desenvolvimento do psiquismo. Essa estreita relação entre pensamento e linguagem mantém uma estreita aliança com o processo de complexificação, onde no desenvolvimento da fala, a palavra é uma mera extensão do objeto.

Segundo Martins (2016), a complexificação da palavra leva para a transição de correlações mais diretas e imediatas entre o objeto e a palavra indo na direção de correlações mais gerais e abstratas, chegando à condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que o tenha como objetivo.

Para Silva (2016), o pensamento é uma atividade prática do indivíduo no interior da realidade concreta e materializa-se no âmbito do desenvolvimento psíquico do ser humano ininterruptas mudanças evolutivas que envolvem a captação da realidade concreta e objetiva, a imagem, o signo, a palavra e a ideia (pensamento), sendo que, o conteúdo da ideia é o conceito. Sendo assim, cabe à escola a formação de conceitos, estes denominados por Vigotsky (2008) de *verdadeiros conceitos* e por Saviani (2008) *conceitos clássicos*.

No processo de internalização dos signos, tanto a PHC como a PHCa colocam a transmissão do universo simbólico no centro de seus enfoques para o desenvolvimento humano. Com isso, a atividade de ensino deve oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, indo para além das significações imediatas e aparentes.

Segundo Martins (2016), deve-se levar em consideração o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações, pois eles representam condições primárias de toda a periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem.

Martins (2016) destaca que Vigotsky, em suas investigações acerca da formação de conceitos, propunha que o ensino promove o desenvolvimento e que o ensino dos conceitos científicos – dos “autênticos” e “verdadeiros” conceitos supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos. A referida autora argumenta que Vigotsky afirma ainda que no processo de desenvolvimento de conceitos articula-se uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, da generalização, da abstração etc. Logo, um ensino com caminhos simplificados não terá êxito em termos de aprendizagens e não conseguirá nada além de assimilação de palavras, o que caracteriza um verbalismo que culmina na internalização de palavras.

Neste sentido, o universo simbólico deve ser apropriado por meio de signos culturais mais elaborados e abstratos, cabendo, então, à educação escolar o ensino

de conhecimentos científicos. Para a PHCa, a seleção e a forma para as quais as aprendizagens ocorrem não devem ficar em plano secundário. Saviani (2008) afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas.

Martins (2016) diz que, para o referido autor, os conteúdos prescrevem as formas e elas requisitam, ou não, determinados graus de complexidade psíquica. Neste sentido, aprendizagens com vistas à formação de conceitos científicos requalifica as funções psíquicas incidindo na personalidade da criança. Ou seja, a forma como é conduzido o conteúdo incide na internalização dos conceitos científicos.

Martins (2016) também permitiu compreender a aprendizagem da criança na idade escolar, destacando que o ensino organizado incide decisivamente na formação e elevação do psiquismo humano. Para a referida autora, a aprendizagem incide na personalidade dos indivíduos (em sua maneira de ser e operar o mundo), levando-os à apropriação do conhecimento. O fator propulsor da aprendizagem assenta-se nas apropriações efetivas pelo sujeito que aprende. Este sujeito ou indivíduo ou ser humano,

[...] é um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano (MARTINS, 2016, p. 14).

A autora explicita que as aprendizagens elaboradas no pensamento dos estudantes partem dos conceitos espontâneos, cotidianos, mas necessitam chegar aos conceitos científicos, cabendo à escola, com o trabalho educativo, assegurar aos estudantes a apropriação dos saberes escolares para alcançar a segunda natureza e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O pensamento empírico indica aquilo que aparentemente o fenômeno é sob dadas condições, diretamente derivado da atividade prática, sensorial, que constituem o concreto sensível. Já o pensamento científico indica a essência do fenômeno, como chegou a sê-lo e como poderá ser diferente, sendo diretamente derivado de conceitos, buscando a apreensão do fenômeno em seu movimento histórico, constituindo assim o concreto pensado.

Diante dos argumentos de Martins (2016), evidenciou-se que esta investigação (materializada com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental) está

localizada no estágio do desenvolvimento psíquico, no qual existe um interesse muito maior da criança em descobrir como é a vida adulta, já não mais no sentido da brincadeira de papéis sociais, em que a criança apenas é estimulada a “brincar de ser adulto”, mas, em realmente fazer tudo aquilo que o adulto faz com o intuito de saber o que é que ele sabe.

É nesse estágio que começa a aparecer o ato de estudar, no qual a criança começa a ter contato com a leitura, com os cálculos básicos de matemática, entre outros, através da brincadeira, mas, frisando, não mais com as brincadeiras de papéis sociais e, sim, com aquelas estratégicas cujo foco é aprender sobre os estudos iniciais referentes às demais áreas de conhecimento, como ciências, matemática, geografia, entre outros. É também nesse período da transição à idade escolar que o adulto intervém de maneira mais efetiva na formação da moral da criança, pois, pelo fato de esta já começar a ter a compreensão de responsabilidades, já tem condições de assimilar os valores morais que são ensinados. Evidencia-se, então, a mudança da esfera das necessidades de afetivo-emocional (relação criança-adulto social) para intelectual-cognitiva (criança-objeto social) e tomada de consciência, despertando a necessidade e o motivo de explicar o que se está fazendo.

Destarte, a atividade de estudo configura-se como sendo a atividade principal das crianças em idade escolar. Isto significa

compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico (MARTINS, 2016, p. 171).

Neste sentido, a atividade de estudo tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas na criança em idade escolar, tais como a consciência e o pensamento teórico. Para que essa apropriação ocorra, é necessária a realização, pelas crianças, de “um tipo específico de atividade, ou seja, a atividade de estudo que corresponde à atividade humana representadas nas formas desenvolvidas de consciência social” (MARTINS, 2016, p. 172). Então, deve-se valorizar os estudantes, não como a soma de capacidades isoladas, e, sim, como sujeito com personalidade integral, valorizando também a escola como instituição transmissora da cultura elaborada e a mediação do professor na organização do ensino.

Cabe, então, discorrer sobre formação, conteúdo e estrutura da atividade de estudo, como também sobre o processo de formação do pensamento teórico e, por

fim, sobre a organização do ensino com fins para a constituição da atividade de estudo.

A entrada da criança na escola geralmente modifica sua personalidade e gera mudança na sua posição social. A criança assume novas obrigações e organizações sistemáticas e a escola torna-se o centro de sua vida. Neste sentido,

a atividade de estudo *não se forma de maneira natural*. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola nos anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante (MARTINS, 2016, p.174).

Logo, a entrada do estudante na escola deve ser socialmente valorizada para que ele mesmo estabeleça interesses para o estudo. Por sua vez, segundo Martins (2016, p.175), “a criança começa a estabelecer uma hierarquia de motivos e a controlar seu comportamento”. Neste sentido, os motivos iniciais da criança têm forte relação com o (a) professor (a), predominando os motivos afetivos. Estes podem ser o ponto de partida no trato com o conhecimento, cabendo aos professores transformá-los em motivos cognitivos.

Por volta do terceiro ano escolar, para Martins (2016), os interesses das crianças pela escola e pelo estudo começam a decair e surgem os problemas de indisciplina. Isso se deve às falhas na organização do ensino, o que rompe com a lógica do desenvolvimento infantil, onde os conteúdos são organizados na compreensão empírica dos fenômenos não satisfazendo às necessidades cognitivas dos estudantes. Enfim, a falta de interesses e indisciplina, mesmo não sendo uma regularidade no referido ano, o papel das atividades pedagógicas se faz importante e pertinente nas formações dos motivos para a atividade de estudo.

Ainda segundo Martins (2016, p. 178), “o ensino escolar pode proporcionar muito mais que o desenvolvimento do pensamento empírico, desde que seja organizado tendo como referência a atividade de estudo”. Destarte, os conteúdos e as necessidades fundamentais da atividade estudo são os conhecimentos teóricos. Estes, por sua vez, surgem no processo de apropriação durante a realização das tarefas de estudo.

Para tanto, Martins (2016) explica que o ponto de partida para a assimilação conceitual é o enfrentamento de uma situação-problema de caráter teórico, ocasião em que se vão requerer ações mentais para a sua resolução. Cabe, então, ao

professor criar situações para que os estudantes tenham autonomia para a resolução das tarefas de estudo. Por fim,

a formação do pensamento teórico dos estudantes, nessa perspectiva, deve ser a finalidade principal do ensino escolar, pois o ensino e a educação escolar determinam o caráter do desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2016, p. 181).

Apreende-se que o conhecimento teórico se constitui como sendo o propósito principal da atividade de ensino, pois com a sua materialização é que se constitui o pensamento teórico e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento psíquico nos estudantes. Espera-se, então, que o ensino organizado promova o desenvolvimento dos estudantes para a formação do pensamento conceitual, que por sua vez, são os conhecimentos científicos. Sendo assim, “os conceitos científicos são a referência básica do processo de ensino e condição necessária para a formação do pensamento teórico” (MARTINS, 2016, p. 182). Por sua vez,

os conceitos podem ser definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotuladas por signos específicos, as palavras, e determinadas histórica e culturalmente. São, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente (Martins, 2016, p. 182).

Nisto, para a formação conceitual e para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, deve-se levar em consideração a relação pensamento e linguagem no desenvolvimento dos conceitos científicos. Martins em seus estudos explica a diferença na gênese e no desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos:

Os conceitos espontâneos são aqueles gerados no cotidiano, na comunicação direta da criança com os adultos, e formados mediante tentativa e erro e com base nos atributos puramente empíricos dos objetos; atributos estes não necessariamente essenciais. Os conceitos científicos em contrapartida são formados na escola, por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. Sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do objeto (MARTINS, 2016, p. 183-184).

Cabe ressaltar que a base para formação dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos, visto que estes são reconfigurados e ampliados mediante procedimentos analíticos e não somente nas experiências cotidianas, sendo aquelas apreendidas pelos símbolos e generalizações teóricas, passando do abstrato ao concreto no pensamento. Sendo assim, os dois conceitos citados acima estão interligados.

Por fim, a formação do pensamento teórico configura-se a partir dos conceitos espontâneos por meio da ascensão do abstrato ao concreto, no sentido de compreender a realidade para além da essência externa. Neste sentido, a atividade de estudo deve ser planejada e organizada pelo professor.

Em síntese, para finalizar este tópico, foram buscadas em Martins (2013) as teses referentes ao psiquismo, à formação de conceitos e ao desenvolvimento psíquico. Em tese, a autora destaca: a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores; a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza; conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos (MARTINS, 2013, p. 132-142).

As referidas teses provêm da lei geral do desenvolvimento cultural do ser humano, segundo a qual o desenvolvimento do pensamento entra em cena duas vezes e em dois planos: no plano social prosseguindo para o psicológico, a princípio entre os homens, no coletivo, como categoria interpsíquica e segue para a internalização individual como categoria intrapsíquica. Estas são mediadas por signos que condicionam o desenvolvimento. Neste sentido, as funções psíquicas superiores passam por fases externas de desenvolvimento onde o ponto de partida é atividade social do homem, e é por meio da mediação por signos que ocorrem profundas mudanças no comportamento humano. Para ele (Vigotsky), “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS E RABATINI, 2011, p.350).

2.3 Educação Física Crítico-Superadora e a aprendizagem do Jogo

Estando a Educação Física inserida no processo educacional e sendo um componente curricular da Educação Básica (LDB 9.394/96), aquela tem como objetivo, através de intervenções organizadas e sistematizadas, inserir o estudante na cultura corporal levando em consideração os conhecimentos já dominados pelos discentes. O jogo, sendo um dos conteúdos da cultura corporal, deve ser abordado a partir de uma reflexão pedagógica por ser um elemento de transformação produzida

e construída historicamente pelo homem e, sendo assim, necessita ser transmitido na escola via práticas corporais sistematizadas.

Seguindo o alinhamento teórico proposto nesta pesquisa, fez-se pertinente o estudo da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, a qual também orientou as intervenções pedagógicas no campo da pesquisa. Esta abordagem, de perspectiva dialética, tem uma visão de transformação e mudanças, pois considera o constante movimento da realidade, como também a visão de totalidade para a construção do conhecimento, contribuindo de forma crítica na formação dos indivíduos que estão inseridos na sociedade.

Neste rumo, importa buscar subsídios no Coletivo de Autores (2009), artigos e documentos, para melhor aprofundamento e aproximação da abordagem Crítico Superadora no tocante ao conteúdo Jogo e à aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A Educação Física é um componente curricular que deve tratar pedagogicamente dos conhecimentos a ela inerentes (jogo, esporte, ginástica, dança, luta, dentre outros), tendo como objeto de estudo a cultura corporal, configurada com atividades corporais.

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 (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.62).

Isto posto, compreende-se que a Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal com suas ações humanas: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta, dentre outras, orientadas para a realidade concreta, as necessidades e motivações humanas. Na escola é uma disciplina de conteúdo com fim formativo que promove a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal, expressando o caráter político do ato educativo.

O jogo, sendo um dos temas da cultura corporal, expressa sentido/significado que interpenetra dialeticamente a intencionalidade/objetivo do homem e da sociedade. Logo, a escola, na perspectiva da Abordagem Crítico-Superadora, deve fazer a seleção e organização dos conteúdos da Educação Física promovendo a leitura da

realidade. Neste sentido, importa analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a sua necessidade.

O próprio Coletivo de Autores (2009) e, atualizações de GAMA (2015), estabelece princípios curriculares no trato com o conhecimento que auxiliam na seleção dos conteúdos de ensino como: **a Relevância social do conteúdo**, este implica em compreender o sentido e o significado para a reflexão escolar e deve estar vinculada à realidade social do estudante. Tal princípio deve também contribuir para se compreender os determinantes sócios históricos dos estudantes, particularmente a sua condição de classe social; o da **Contemporaneidade do conteúdo**, que deve garantir ao estudante o que tem de mais moderno no mundo contemporâneo da ciência e técnica; a **Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno**, quando o conteúdo deve ser adequado às capacidades cognitivas e à prática social dos estudantes enquanto sujeito histórico, dentre outros princípios curriculares. Destarte, “os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 64).

Para tanto, os conteúdos estão sempre ligados diretamente com a realidade dos estudantes para que deles possam apropriar-se e entender-lhes o sentido e significado, conceitos e leis para transformar a vida. Libâneo (1994), explicou que

Os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social (LIBÂNEO, 1994, p.126).

A citação acima remete a dizer que os conhecimentos construídos e apropriados pelos estudantes na escola e na Educação Física escolar são frutos do trabalho humano que perpassa pelo processo histórico-social. Nisto, as histórias vão sendo modificadas, recriadas e superadas gerando novos conhecimentos que vão sendo produzidos e sistematizados.

Na Educação Física escolar, o Coletivo de Autores (2009) leva a compreender que a sistematização é uma atividade do trato com o conhecimento que requer dos

estudantes as constatações, interpretações, compreensões e explicações acerca do objeto estudado - o jogo nesta investigação, gerando a capacidade de superar a aparência do fenômeno, buscando sua essência interna, a qual leva os sujeitos ao interior das práticas corporais buscando compreender os seus porquês, refletindo sobre necessidades e motivações para a vida. Assim, emerge a possibilidade da apropriação e produção de conhecimento que se apoia no confronto de argumentos dialetizados, com os quais os sujeitos se dispõem a discutir sua prática social, visando à superação da síncrese pela síntese.

Disto depreende-se que o Coletivo de Autores (2009) possui argumentos para instrumentalizar o professor, o qual tem na sistematização um processo metodológico interativo que resgata o conteúdo jogo refletindo sobre o mesmo, contextualizando-o; pergunta demarcando o que é mais importante, relevante para se conhecer e argumenta escutando as razões contrapondo com as próprias; discute para melhor entender e estimula vinculações engajadas com as práticas corporais e também com a sociedade. Em síntese, os momentos do método pedagógico são: 1º momento - Contextualização do conhecimento; 2º momento - Confronto dos saberes/problematização; 3º momento - Organização e Reorganização dos saberes escolares; 4º momento - Síntese avaliativa do processo de apropriação do saber escolar.

Neste método pedagógico da Educação Física Crítico-Superadora, emerge a necessidade da revisão de rumos, do retrazar caminhos, da reorganização do próprio processo de ensino-aprendizagem provocado pela revisão de sentidos e significados das práticas corporais, proporcionando àqueles que as integram a oportunidade de assumirem uma relação consciente com a realidade, traçando rumos a partir do conhecido, escolhendo caminhos referenciados ao aprendido, assim como, principalmente, o professor pode reconhecer as fragilidades do próprio agir coletivo, seus equívocos pedagógicos que antecederam e perpassam os processos de sistematização, nos quais os sujeitos percebem seus limites.

Tendo como objetivo geral analisar a aprendizagem dos estudantes em relação ao conteúdo jogo no primeiro ciclo, ciclo este de organização da identificação dos dados da realidade, tornou-se necessário recorrer aos artigos científicos da Educação Física, para compreender e explicar sobre Educação Física Escolar/Aulas de Educação Física, Jogo e Aprendizagem.

Neste rumo, foram catalogados inicialmente 300 artigos nos periódicos da Educação Física brasileira, mencionados na metodologia desta investigação. Para o refinamento do mapeamento, recorreu-se aos artigos que tratavam de um dos binômios: Educação Física Crítico-Superadora – Aprendizagem; Jogo – Aprendizagem. Ao término do refinamento, verificou-se que o binômio Jogo – Aprendizagem não constou nos artigos e que no binômio Educação Física Crítico-Superadora – Aprendizagem foram encontrados dois artigos, tratados em seguida.

Mediante os referidos binômios, chegou-se ao artigo intitulado **“As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade”** dos autores (LORENZINI *et al.*, 2015). Este texto analisa as aprendizagens que entrelaçam o conteúdo ginástica e o signo em aulas de Educação Física na perspectiva Crítico-Superadora no primeiro ciclo do ensino fundamental. Por sua vez, o referido artigo versou sobre o binômio Educação Física Crítico-Superadora – Aprendizagem, destacando o conteúdo ginástica como sendo conteúdo e signo da educação física e, quando potencializados, promovem a elevação do pensamento nos estudantes através das capacidades psíquicas superiores. Os autores evidenciam que

as aprendizagens que geram o desenvolvimento de signos iniciam com um processo externo, coletivo, social, interativo, prosseguindo para a internalização no plano mental de cada sujeito ao operar os signos (LORENZINI *et al.*, 2015, p. 880).

Nisto, como afirmaram os autores (LORENZINI *et al.* apud MARTINS, 2011, p. 878), “o signo está nas aprendizagens escolares que geram a formação de definições e conceitos”. Os autores também recorreram aos ciclos de aprendizagem e à formação do pensamento teórico dos estudantes, dando prioridade ao embasamento na metodologia Crítico-Superadora e da Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, a educação física, na abordagem Crítico-Superadora, mostra-se pertinente e relevante quando contribui para a aprendizagem do estudante na apropriação dos saberes corporais com vistas ao desenvolvimento humano.

A pesquisa teve como pressupostos teóricos os estudos de Vigotsky, excelente contribuição para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. O pensamento humano é explicitado com base nas interações sociais na transformação da natureza, que também influencia na transformação do homem.

Na aérea da Educação Física escolar, os autores trataram os ciclos de aprendizagem no processo de organização do pensamento para a apropriação do

conhecimento, sendo este compreendido e interpretado pelo estudante mediante a constatação e explicação do conteúdo estudado com a finalidade de uma aproximação do real. O primeiro ciclo corresponde à Organização da identidade dos dados da realidade em que o estudante se encontra em estado de síntese. Para (LORENZINI *et al.*, 2015, p. 881), “o estudante deve ser orientado a formar representações no seu pensamento (definições que antecedem os conceitos), ao categorizar os objetos, classificá-los e associá-los por suas semelhanças e diferenças visíveis e sentidas”.

Em síntese, dos autores, a respeito da ginástica se conclui que

é um conteúdo e signo da EFE que potencializa a elevação dos níveis do pensamento no estudante do 1º ciclo de aprendizagens formando representações. Ou seja, a mediação da ginástica entrou nas interinvenções entre as propriedades essenciais da matéria e da consciência (LORENZINI *et al.*, 2015, p. 887).

No rumo dos argumentos destacados do artigo em questão, verifica-se que existem possibilidades de o jogo ser conteúdo e signo ao ser tratado nas aulas de educação física na abordagem Crítico-Superadora. Entretanto, ainda não foram encontrados artigos científicos sobre a referida questão.

Mediante os referidos binômios, chegou-se também ao artigo intitulado “**Níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar**” das autoras (LORENZINI; TARFFAREL, 2018), o qual buscou analisar os níveis de sistematização da ginástica em aulas de educação física na abordagem Crítico-Superadora nos ensinamentos fundamental e médio, elencando a formação de conceitos nos estudantes.

O referido artigo versou sobre o binômio Educação Física Crítico- Superadora – Aprendizagem, partindo do conceito de Trabalho Educativo

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 13).

Para as referidas autoras, cabe à educação escolar

potencializar o processo de formação de conceitos orientando o estudante na apropriação do conhecimento da realidade, o qual requer os conceitos científicos, e a formação do pensamento teórico consiste num alto grau de desenvolvimento conceitual (LORENZINI; TAFFAREL, 2018, p. 303).

Já a função da Educação escolar consiste em promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, assim como o conhecimento escolar

é o que trata as capacidades intelectuais mais desenvolvidas, as operações lógicas do raciocínio, os valores éticos e estéticos, as ações corporais, dentre outros, que potencializam a humanização do ser humano (LORENZINI; TAFFAREL, 2018, p. 304).

Nesta base teórica, a aprendizagem escolar “é o resultado da interação entre sujeito e objeto, requerendo da metodologia de ensino uma tensão problematizadora das várias atividades que colocam o pensamento em curso”, (LORENZINI; TAFFAREL, 2018, p. 304). Nisto, a aprendizagem

cumprir com a função primordial de elevar o pensamento nos estudantes sobre o conhecimento, formando os conceitos científicos, autênticos, verdadeiros que possibilitam a identificação das regularidades mais profundas do processo de formação dos conceitos (LORENZINI; TAFFAREL, 2018, p. 303).

Na referida investigação, verificou-se que o conteúdo foi trabalhado na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física potencializando a elevação do pensamento teórico, concretizando a passagem do pensamento sincrético ao sintético formando representações no I ciclo de aprendizagem, num processo de vivências, experiências, aprendizagens, chegando ao desenvolvimento do pensamento nos estudantes mediante a formação de representações.

Por fim, compreende-se que a PHC e a PHCa orientam fundamentos teórico-metodológicos visando à aprendizagem do Jogo nas aulas de Educação Física, assim como, existem explicações científicas para uma teoria da Educação Física versando sobre o seu conteúdo, método, tempo pedagógico, função social da escola, proposta curricular.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS APRENDIZAGENS DO JOGO NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este momento busca concretizar o objetivo geral da investigação: **analisar como os estudantes do Ensino Fundamental aprendem o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física no nível de organização da identidade dos dados da realidade**. Fez-se necessário, portanto, investigar, na literatura específica, através de técnicas de fichamento, os nexos e relações entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural subjacentes à Educação Física Escolar; realizar um estado da arte e reconhecer as produções teóricas que tratam sobre aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, através de buscas nos periódicos nacionais; sistematizar uma sequência didática e planificar o campo da pesquisa-ação visando ao levantamento para avaliação diagnóstica da aprendizagem das turmas investigadas, planejamento, implementação e avaliação da experiência desenvolvida na unidade de ensino; analisar essa sequência didática e a aprendizagem acerca do Jogo no nível de organização da identidade dos dados da realidade.

Para os estudantes investigados, o objetivo, a expectativa de aprendizagem consistiu em identificar o jogo, contextualizando-o e relacionando-o ao lazer, à saúde e ao estudo, refletindo sobre atitudes, habilidades, definições, reorganizando o conhecimento tratado em aulas e seminários priorizando a constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade ao nível da formação de representações, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

Assim, foi trabalhada a aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física, elencando as ações pensadas envolvendo técnica, tática, regras, bem como emoções, sentimentos, valores, pensamento elaborado em seus significados e ações mentais implicando análise, síntese, confrontação, dentre outras capacidades.

3.1 A aprendizagem do jogo no 1º ano do ensino fundamental

Na turma do 1º ano, a unidade de ensino teve como temática - **Os jogos e brincadeiras que conhecemos**. Nas aulas de número um e dois, os objetivos consistiram em elaborar desenhos sobre os jogos e brincadeiras e explicar os seus significados. Os conteúdos tratados foram os Jogos e brincadeiras. Para tanto, foi

trabalhado o seminário inicial com diagnose visando constatar o que os estudantes sabiam e pensavam a respeito de jogos e brincadeiras e o que isso implicava em suas vidas.

Ao analisar os desenhos, constatou-se que os seus conhecimentos sobre o tema em questão estavam sempre associados à ludicidade, relacionando o brincar com suas próprias vidas em suas comunidades. Os estudantes explicaram oralmente os desenhos confeccionados, nos quais deram suas interpretações sobre o que sabiam em termos de jogos e brincadeiras, de sua relação com brinquedos, das emoções e sentimentos que aparecem quando jogam e dos locais favoráveis à prática. As verbalizações da aprendizagem em aula assim se configuram:

Professor: “expliquem o que vocês sabem sobre os jogos”. **Estudantes:** “eu brinco de carrinho tio”; “eu gosto mesmo é de pega-pega”; “eu jogo de bola com meu irmão e a gente se diverte muito”; “brincar de casinha é a minha brincadeira preferida tio”; “eu brinco no parquinho próximo a minha casa, lá tem balanço, gangorra”. (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

A partir de tais verbalizações, foi possível identificar que os estudantes relacionam o jogo às brincadeiras, como também nomeiam e identificam espaços para a prática, relacionando as atividades à diversão. Ao explicar os desenhos no seminário inicial, eles conseguem destacar ações, formas e modalidades, tais como:

Professor: “neste seminário inicial, vocês irão explicar o que vocês desenharam sobre o Jogo”. **Estudantes:** futebol, vôlei, pega-pega, vôlei, avião, foguete, patinete, basquete, corda, bola, corrida, pula pula, jogo para estudar no celular, esconde-esconde, o chão é larva, jogando cartas, correr e pular, queimado, tênis, treinador, escola, bichinho, na praça, batalhando, escorregando, roda, jogo de dois, carrinho, boneca, jogo da cobra, brincando no parque, jogo de peças, jogo da bolinha, jogo que dentro dele tem vários jogos, jogo da cobrinha, jogo do gatinho (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

Diante da aprendizagem, evidencia-se que os estudantes nomeiam diferentes formas do jogo, brincadeiras, assim como citam modalidades esportivas, materiais e locais para a prática de atividades. Neste momento, os dados da realidade aparecem de forma difusa para os estudantes, ou seja, os estudantes possuem o pensamento sincrético sobre o jogo. Apreende-se, então, que eles demonstram a visão sincrética estando no processo de constatação, interpretação, compreensão e explicação dos conceitos espontâneos (KOSIK, 2011; COLETIVO DE AUTORES, 2009; MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016).

Evidencia-se que, em relação ao fenômeno, as crianças investigadas reconheceram o motivo central do jogo - a ludicidade, nomearam formas do conteúdo e materiais utilizados na prática, explicitaram sentimentos, valores, porém operaram com os conceitos espontâneos. Destarte, os estudantes, mesmo estando no estado de aparência do fenômeno, demonstraram expectativas e interesses em estudar o conteúdo jogo. Martins (2016) destaca que a entrada da criança na escola desperta o desejo de estudar e de conhecer o novo e que a mesma deve ser valorizada. Neste sentido, a atividade de estudo se faz importante no sentido de transformar a curiosidade dos estudantes em motivos para a aprendizagem.

Nas aulas de números três a oito, os objetivos consistiram em praticar jogos e brincadeiras populares de fugir e pegar, atacar e defender reorganizando-os e identificando valores, superando preconceitos e discriminações, como também refletindo sobre as práticas das brincadeiras e suas relações com a comunidade. Os conteúdos tratados foram os Jogos populares: pegas, ataque e defesa e brincadeira da cultura popular. Vale destacar que as atividades propostas os estudantes reorganizaram conforme mediação do professor.

Nas verbalizações da aprendizagem sobre pegas destacou-se:

Professor: “Quais jogos e brincadeiras de fugir e pegar vocês conhecem? Quais jogos e brincadeiras de fugir e pegar vocês mais gostam?”.
Estudantes: “pega-pega”, “pega-corrente”, “cola-ajuda”. **Professor:** “Quais são as características/elementos dos pegas?”. **Estudantes:** “um tem que pegar e o outro têm que correr muito”; “tem que correr muito pra fugir de alguém”; “é quando a gente corre e o coleguinha tenta pegar”. **Professor:** “Vocês brincam de fugir e pegar em quais lugares?”. **Estudantes:** “na rua”; “no meu prédio”; “na praça”; “no recreio”. **Professor:** “como podemos reorganizar os jogos de fugir e pegar?”. **Estudantes:** “tio, a gente também pode brincar de pega-congela, e com dois pegas”; “para os pegadores tio, ficaria mais fácil já que têm dois pra pegar e a gente cansaria menos”; “os fúgitivos tem que correr mais pra não serem pegos” (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

Nas verbalizações sobre o ataque e defesa, destacou-se:

Professor: “O que é atacar e defender para vocês? Quais jogos e brincadeiras de atacar e defender vocês conhecem? Quais jogos e brincadeiras de atacar e defender vocês mais gostam? Quais as características/elementos desses jogos? Vocês brincam de atacar e defender em quais lugares?”. **Estudantes:** “queimado... queimado tio, que joga uma bola no outro com as mãos, que atacar é pra jogar e defender é pra desviar da bola”. **Estudante (autista):** “ei, ei, eu, eu... caquetibol, caquetibol...zzzzzzzz...”. **Professor:** “basquetebol?”. **Estudantes:** “sim, simmm”; “lutarrrrr”. **Professor:** “lutar é atacar e defender?”. **Estudante:** “tio, quando for dar soco aí lutar é pra se defender assim (gesto de proteção com as mãos no rosto) e pra bater é assim (gesto com mãos fechadas)”. Na atividade **arranca-rabo**, foi solicitada que colocassem a fita presa na parte

de trás. **Estudante:** “ah tá! é por isso que se chama arranca-rabo”. **Professor:** “por quê?”. **Estudante:** “porque pra puxar o rabo”. Na euforia para colocar os “rabinhos”, alguns estudantes ficaram se exibindo balançando e dizendo: “óí meu rabinho”. No **pega-pega com bola** os estudantes reorganizaram: “poderia ficar parado quem fosse acertado pela bola”. Na atividade **a águia e os pintinhos**, um estudante autista disse: “eu sou um pintinho, piu, piu, piu...”. O professor solicitou reorganização. **Estudantes:** “ficar sem pegar na mão”; “a águia quando pega um, vira águia também e tenta pegar os outros”; “também pode ter duas águias”; “tio que tal essa que ela falou?”; “quando a águia pega um pintinho se junta com a águia”. **Professor:** “por quê?”. **Estudante:** “pra ficar melhor”. Na atividade **rouba-bandeira**, depois de algum tempo, o **professor** questionou: “o que está acontecendo? Por que vocês ainda não conseguiram trazer o cone?”. **Estudante:** “tio, a gente não vai pegar o cone nunca”. **Professor:** “por quê?”. **Estudante:** “tem muita gente”. **Professor:** “então o que é preciso fazer?”. **Estudante:** “é só a gente diminuir as pessoas tio”. **Professor:** “o que vocês aprenderam sobre os jogos e brincadeiras de atacar e defender?”. **Estudantes:** “pra atacar é preciso ser rápido e pra se defender é preciso ter atenção e fugir muito”; “e pra defender tem que ficar aqui parado na frente dele e não deixar ele passar”; “eu não consegui pegar e nem defender meu rabinho e nem peguei do coleguinha”. (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

Nas verbalizações sobre brincadeiras da cultura popular, destacou-se:

Professor: “Quais jogos e brincadeiras populares da comunidade vocês conhecem? Quais jogos e brincadeiras populares da comunidade vocês mais gostam? Quais as características/elementos desses jogos? Vocês brincam em quais lugares?”. **Estudante:** “é as brincadeiras que a gente brinca na rua tio”. Para o **morto-vivo**, os **estudantes** explicaram: “uma brincadeira... é porque tem um que coloca assim... faz assim que é o chefão, aí diga morto! e a gente se joga no chão, vivo! E se levanta e quem ficar deitado perde, quem for o último a não se levantar ganha”; “morto é que tá agachado”; “vivo é que tá em pé”. Já na atividade **Estátua**: “é assim (cantando e os demais acompanharam): mão na cabeça, mão na cintura, um pé é na frente, o outro atrás, agora ninguém pode ser mexer, estátua...”; “a estátua é a mais que fica parada”; “é uma pedra que uma pessoa fez pra botar e não sair num país e deixar lá e no outro, e o outro, vai pra aquele país ver aquela pedra do outro país”; “tem muitos tipos de estátuas”. No **Joquempô**: “é tipo pedra, papel, tesoura. Mas bora assim (fazendo o gesto com as mãos da tesoura, do papel e da pedra)”; “oh tio, se você colocar o papel e a pedra, o papel vai cobrir a pedra, e se botar papel e tesoura, a tesoura vai cortar o papel, mas se botar a pedra e a tesoura, a pedra vai quebrar a tesoura”. **Boca de forno**: “o comandante dar as ordens e os demais deve fazer o que ele mandar e, quem não cumprir ou for o último deve apanhar”. No **esconde-esconde**: “tio, uma pessoa tem que ficar contando e quando a outra achar todo mundo, ela, a primeira pessoa que ela achou vai ser, mas quando todo mundo ganhar vai ser ainda ela”. **Professor:** “qual o significado do jogo?”. **Estudantes:** “é uma brincadeira de ficar quietinho e calado pra ninguém achar e também tem que se esconder num lugar bem difícil”. **Professor:** “então, por que algumas pessoas se escondem?”. **Estudante:** “Pra fugir de alguma coisa que elas fizeram de errado tio”. **Amarelinha**: “assim tio, bota um e aqui dois e aqui bota o céu, aí depois.....e saltar pra gente pular pro céu. Entendeu?”. **Professor:** qual o significado do jogo?”. **Estudante:** “é uma brincadeira de pular casinhas até conseguir chegar ao céu”. **Professor:** “para que estudar os jogos e brincadeiras da cultura popular?”. **Estudantes:** “pra aprender”; “pra aprender atividades”; “pra aprender os jogos. Pra deixar na nossa cabeça pra gente ficar brincando em casa, na rua e com os coleguinha”; “pra gente

brincar”, “pra gente se divertir” (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

Os estudantes manifestaram sua aprendizagem (a realidade) ao identificarem o significado dos jogos de pega como sendo brincadeiras de correr, de fugir e pegar e de que gostam bastante, pois são brincadeiras divertidas e pode-se brincar em vários lugares. Já nos jogos de ataque e defesa, durante a problematização, o significado também foi relacionado às lutas e aos esportes, este, identificado pelo estudante autista.

Ficaram evidentes as emoções e o sentimento de insatisfação devido ao fato de alguns estudantes não terem alcançado êxito. No entanto, as atividades praticadas proporcionaram momentos não discriminatórios e a reorganização do pensamento diante dos jogos de atacar e defender. Percebeu-se também euforia e sentimentos de união e colaboração quando o jogo se tornou competitivo e, a partir daí, estabeleceram-se estratégias e divisão de papéis (quem defende e quem ataca).

As brincadeiras da cultura popular os estudantes reconheceram-nas como sendo brincadeiras que praticam na comunidade e as explicaram relacionando-as com as situações da vida com traço dos jogos simbólicos (jogo de papéis). Nas avaliações os estudantes explicaram os jogos da cultura popular como sendo aqueles com os quais brincam e jogam em casa e na rua, explicando ser uma brincadeira boa e que podem fazer do jeito deles.

Na aprendizagem ainda está presente o jogo de papéis como atividade guia, mas está ocorrendo a passagem para atividade de estudo (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016).

Percebe-se que, neste momento, o estudante começa a estabelecer hierarquias de motivos e a dar início no controle de seu comportamento, ou seja, com as ações de estudo e no decorrer de suas realizações, passou-se a gerar motivos superiores no que diz respeito à atividade de estudo, quando o motivo passa a ser o aprender sobre o jogo no qual existe a necessidade de regras e brincadeiras onde ainda predomina a imaginação, o faz de conta.

Nas aulas de números nove a dezesseis, os objetivos consistiram em praticar jogos de salão, esportivos (atacar e defender) e práticas corporais envolvendo os jogos eletrônicos, reorganizando-os, identificando valores, superando preconceitos e discriminações e confrontando-os com os jogos populares. Os conteúdos tratados

foram os Jogos populares e os Jogos de salão (jogo da velha e dominó), Jogos esportivos (invasão e rede) e jogos eletrônicos (sugeridos pelos estudantes).

Nas verbalizações sobre os jogos de salão, destacou-se:

Professor: “quais jogos e brincadeiras de salão vocês conhecem? Quais jogos e brincadeiras de salão vocês mais gostam? Quais as características/elementos desses jogos? Vocês brincam em quais lugares?”; **Estudante:** “salão de pentear cabelo”. **Professor:** “jogos de salão são aqueles também chamados de jogos de mesa, como o próprio nome diz são aqueles jogados na mesa”; **Estudantes:** “quebra-cabeça”; “dominó”; “cartas”; “eu já joguei cartas, é muito bom”; “meu pai já jogou com minha mãe e minha tia”; “eu jogo baralho com meus pais”; “tio, eu tenho vários quebra-cabeças”. No **Jogo da velha** os estudantes explicaram: “oh tio, eu sei como é que joga”; “eu não sei”; “eu já joguei no meu celular uma vez”; “tio, que joga assim, você bota isso daqui, você bota, pega um giz e faz esses traços, depois começa a jogar, bota o giz aqui. É! Faz um traço e a bola perde, mas se a bola vencer, o xis perde, é assim”; “pensar pra poder saber jogar no lugar certo. Você tem que memorizar tipo... eu acho que vou botar um xis aqui, aí vai botar a bola aqui no meio, eu vou botar o xis aqui, e ele bota a bola aqui e outro xis aqui e venceu”. **Professor:** “e por que tem que pensar antes de jogar?”. **Estudantes:** “porque se você não pensar, você vai fazer errado e você vai perder e ele vai vencer. E pode dar empate também”; “tio, oh tio, quando dá empate tem que dizer deu velha”. No jogo de **Dominó:** “eu já vi minhas irmãs jogando lá em casa com minhas tias”; “eu acho que é um jogo com umas pecinhas coloridas”; “retângulo...”; “um quadradinho que joga”; “eu não sei jogar dominó. No dominó de minha vó eu só fazia casa”. **Professor:** “o Jogo da Velha é um jogo de tabuleiro com três linhas e três colunas e os espaços em brancos devem ser preenchidos com símbolos”; “o dominó é um jogo que utiliza peças com formatos retangulares, e que tem um traço central separando as bolinhas pintadas que representam os números de zero a seis. Caso não tenha nenhuma bolinha pintada significa que ali representa o zero”. **Professor:** o que é necessário aos jogos de salão antes das ações corporais? Ou seja, antes de manipular as peças ou elementos do jogo? **Estudantes:** “pensar antes de jogar, pra não perder. E vencer. Ou dá empate”; “eu penso antes de jogar”; “eu vou complicar o jogo pra ele não vencer. E vou empatar ele”. **Professor:** “e para complicar o jogo tem que fazer o que?”. **Estudantes:** “Pensar. Primeiro você tem que memorizar no seu pensamento que você tá jogando, eu vou botar aqui, só que ele vai botar aqui, então eu vou complicar mais ainda”. **Estudantes:** “eu aprendi um pouquinho, foi por causa dos números que eu não jogava”; “eu não sabia jogar e hoje eu aprendi”; “tio, eu pensei pra jogar”, “nas outras brincadeiras a gente pode inventar e nesses jogos tem que jogar de um só jeito” (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

Nas verbalizações sobre os jogos esportivos de atacar e defender, destacou-

se:

Professor: “quais jogos esportivos vocês conhecem? Quais jogos esportivos de atacar e defender vocês conhecem?”; **Estudantes:** “futebol”. **Professor:** “os jogos esportivos de ataque e defesa são jogos que permitem estratégias para marcar pontos ou vantagem sobre o grupo”. Mesmo com a instrumentalização do professor os estudantes ainda não tinham entendido o que seria atacar e defender. As falas surgiram quando foi anunciada a atividade, o **Pim-barra:** “é tipo pega-pega. Correr pra pegar as pessoas”; “porque a gente vai e volta. Pra dizer que a gente pegou alguma coisa e volta pra entregar”; “porque a gente vai pro lugar deles. Porque a gente vai invadir

o lugar deles. Porque ali é o lugar dos outros, a gente invade, se a gente for pro outro lado à gente vai se juntar a eles”; “escutei tudo, aprendi tudo”. Na discussão os estudantes explicaram sobre o ataque e a defesa: “o ataque é correr e atravessar”; “e defesa sai correndo atrás de quem atravessar e o ataque tem que invadi o campo dos outros e voltar rápido pra ganhar”. Na aula seguinte, o **professor** questionou: Quais jogos esportivos de atacar e defender vocês conhecem?”; **Estudantes:** “invasão”; “futebol”. **Professor:** “quem conhece o jogo esportivo voleibol?”. **Estudantes:** “eu já vi num filme”; “joga a bola, pra bater na bola assim... você bate na bola assim... é um time, é um time. Pular e bater na bola assim... pra fazer um gol”; “é pra não bater no chão. E a bola tem que passar por cima”; “marca um ponto no chão”. Na discussão os estudantes explicaram sobre o ataque e defesa, os possíveis lugares de serem praticados e confrontam os jogos populares e os jogos esportivos: “bater na bola pra cima”; “não deixar a bola cair no chão”; “mas é mais diferente”; “regras”; “praça”; “praia”; “parquinho”; “campo” (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, AGO/2019).

Nas verbalizações sobre os jogos esportivos, destacou-se:

Professor: “quais jogos esportivos vocês conhecem?”. **Estudantes:** “é Pimbarra!”; “é que tem bola e tem alguns que não tem bola”. **Professor:** “quem conhece o jogo esportivo Handebol? **Estudantes:** “não sei”. **Professor:** “o handebol é um jogo com bola e jogado com as mãos onde o objetivo é fazer gols”. **Estudante:** “é quase um futebol”. **Professor:** Porque vocês não formaram grupos com meninos e meninas? Como podemos reorganizar este jogo para que todos tenham as mesmas oportunidades de participação? **Estudantes:** “porque as meninas são fracas”; “porque nós somos amigas”; “fica melhor grupo com quatro”; “e o time que levar um gol sai e entra outro”; **Professor:** “então, vocês formarão grupos com meninos e meninas e a bola deve ser passada por todos antes de fazer o gol”. **Professor:** “você acham que todos os estudantes da turma devem ter as mesmas oportunidades de participar do jogo esportivo handebol? Por quê? **Estudantes:** “simmmm...”; “por que somos crianças e criança gosta de jogar”; “porque qualquer um pode jogar”; “muito divertido e muito legal, fazendo diversão, mas o gol não valeu”; “eu tô feliz porque eu gostei do jogo de hoje, foi mais divertido”; “a gente conseguiu fazer um gol”; “pra aprender a jogar e passar a bola pra fazer gol”.. (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Nas verbalizações sobre os jogos eletrônicos, destacou-se:

Professor: “quais jogos eletrônicos vocês conhecem?”. **Estudantes:** “robô”; “eu não conheço porque eu nunca joguei”; “vídeo game”; “minecraft”; “mortal kombat”; “free fire”; “aí o Fred é de terror, a gente procura o Fred pra atacar ele porque a gente é os policiais, aí quando a gente vira as costas, aí Fred (eu vou atacar vocês), ele fica parado assim... ele é tipo um câmera que quando vira pro lado, ele vira o olho”; “tio, a Granny”; “a Granny também é de terror. Deixe eu dizer, a Granny tem um pau, aí tem um monte de garrafinhas que a gente arruma no chão, aí dá pra ela escutar o barulho, a gente pega e se esconde no armário porque quando ela pega a gente aí o sangue espalha por toda a casa aí fica vermelha porque a gente tem que passar um mês lá pra gente pegar uma chave ou a ferramenta pra consertar o carro e saí embora”. **Professor:** “os jogos eletrônicos são jogados em aparelhos eletrônicos (celular, notebook, videogame, tablet, computador) em que, a imagem do jogo aparece na tela do aparelho e que existe uma interação entre a pessoa que está jogando e o aparelho, podendo ser utilizado um dispositivo auxiliar, teclados, monitores e controles. Qual jogo eletrônico vocês conhecem e que pode ser praticado corporalmente desde

que não seja violento?” **Estudantes:** “o jogo da Freira. A gente tem que fugir da casa. Aí a gente é uma criança, aí tem uma freira, aí a gente tem que salvar as crianças pra fugir da casa. Eu já joguei, é legal”; “uma pessoa tem que ser A Freira, aí cada um que sobreviver tem que salvar uma criança, só que Freira não pode ver a gente. Freira é uma pessoa do mal, ela pode ouvir vocês se a gente derrubar alguma coisa, a Freira pode vim matar a gente. Se a Freira tiver vendo, tem que correr dela pra se esconder. Aí alguém tem que ser a Freira”. **Estudantes:** “ao invés da Freira matar a gente poderia pegar as crianças e sendo pegadas poderiam ser salvas por outras crianças livres”; “vamos fazer assim, quando a gente pega vira outra Freira. Tipo corrente, a Freira-corrente”. **Estudantes:** “Granny. É uma menina e se você fazer algum barulho, ela vem direto em cima de você pra matar você, você tem que se esconder, tipo esconde-esconde”, **professor:** “mas tem violência nesse jogo?” **Estudantes:** “tem um bastão. Se ela pegar e matar você”; “se quiser a gente podia melhorar, tipo, pegar ela, e ela fica parada”. “a gente pode usar o urso de pelúcia, e quem pegar o urso ela vai atrás, tipo se eu fizer algum barulho tipo... (a estudante bate com as mãos na mesa toc, toc) ela vem, aí eu tenho que se esconder pra ela não pegar”; “o ursinho dela pode ser qualquer coisa que finge que é um urso”, “tio, a gente pode melhorar, tipo eu vou pegar ela, ela transformar na Granny, ela vai me ajudar a pegar os outros, meu jogo é assim”. **Professor:** “onde vocês aprendem esses jogos eletrônicos?”. **Estudantes:** “no celular”; “meu primo joga”; “Katherine joga escondido no celular da mãe dela”; “Eu só gosto de jogos assustadores, são mais interessantes”. **Professor:** “o que vocês acharam da atividade de hoje? De reorganizar o jogo eletrônico Granny?”. **Estudantes:** “ótimo, eu sou fã dela”. **Professor:** “é possível reorganizar o jogo eletrônico nas práticas corporais?” **Estudantes:** “sim, é muito divertido, eu gostei”; “eu fiquei com medo”; “foi assustador”; “ficou tipo pega-pega, mas o jogo é outro”. (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Percebeu-se que, durante as aulas de jogos de salão, os estudantes demonstraram conhecimentos sobre a referida manifestação, relacionando-os com a prática social. A competição e a vontade de ganhar apareceram em alguns momentos. As primeiras jogadas já demonstravam planejamentos antes das ações corporais, evidenciando que se deve pensar antes de sua execução. Algumas atitudes de repúdio e injustiça também surgiram quando alguns estudantes jogavam sem respeitar a vez do colega. No entanto, houve uma dificuldade em reorganizar as atividades e, no confronto, com os jogos populares reconheceram que as regras destes são mais flexíveis.

Nos jogos esportivos de ataque e defesa, os estudantes fizeram uma relação direta com o esporte, porém, logo de início, eles mesmos tiveram dificuldades em explicar o que seria ataque e defesa. Mas, com a instrumentalização teórica e prática e questionamentos durante as práticas corporais, os estudantes começaram a compreender o ataque e a defesa nos jogos de invasão e com rede. Para tanto, ficou evidente o elemento competição, o que gerou momentos de alegrias, dúvidas e

insatisfação com as vitórias e derrotas. Os momentos de diálogo se fizeram presentes na elaboração de estratégias para os jogos de ataque e a defesa.

Durante as atividades, percebeu-se a presença do elemento competição, uma desorganização no espaço e a não colaboração entre os participantes dos grupos; além disso, surgiram discriminações por parte dos meninos em formar grupos com as meninas e vice-versa. A partir daí, o professor interveio solicitando reorganizações, desde que formassem grupos diversos. Alguns estudantes perceberam a necessidade de se organizarem no espaço e ficaram separados em pontos estratégicos para agirem em colaboração e passar a bola para chegarem à baliza. Nas discussões sobre as aulas, os estudantes reconheceram que todos têm as mesmas oportunidades de participação e as aulas aparecem como momento de aprendizagem do jogo e construção de valores.

Os estudantes demonstraram que, a partir da prática social, já possuíam algum conhecimento sobre os jogos eletrônicos. Com a mediação do professor, houve a reflexão sobre a proposta do jogo eletrônico, que enfatizava a morte por armas e objetos cortantes, e implicava a reorganização destas na valorização da vida, com atitudes na construção de valores e bem-estar de todos.

Na obra de Saviani a mediação é uma categoria central da dialética junto com a contradição e a totalidade. Mediação envolve o movimento da realidade que se dá pela contradição. A mediação articula a passagem do nível sincrético para o nível sintético, o qual só se dá pela intervenção do professor.

A realidade evidenciou que, ao estudar diferentes manifestações do jogo, projeta-se a possibilidade de elaborar ações mentais. Nisto destacaram-se as reflexões sobre as atividades evidenciando o pensamento crítico das crianças, a posição que elas assumem e a atitude valorativa frente ao fenômeno em estudo, fazendo relações com a realidade vivida. O estudante, por sua vez, inicia o processo de internalização das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (2008) acentua que a internalização das funções psicológicas superiores acontece a partir de determinadas transformações que marcam o desenvolvimento cognitivo da criança, que passa a realizar internamente operações antes somente ocorridas de maneira externa. Enfatiza, também, que é de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são

ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

Isto posto, ao analisar o fenômeno diante de situações-problema que surgiram durante o trabalho educativo e que, por sinal, estas estimulam o raciocínio e tomadas de decisões por parte dos estudantes. Faz-se importante aqui destacar que a colocação dos estudantes diante de “problemas” provocou o seu desenvolvimento intelectual diante do fenômeno estudado. Galvão, Lavoura, Martins (2019) destacam que, ao analisar um fenômeno, é preciso captar sua essência, ou seja, o problema é aquilo de que realmente o estudante necessita saber.

Nas aulas de números dezessete e dezoito, os objetivos consistiram em reorganizar jogos e brincadeiras refletindo sobre a aprendizagem na Educação Física, as diversões no lazer e os cuidados com a saúde em sua comunidade. Os conteúdos tratados foram os sentidos e significados dos jogos e brincadeiras.

Nas verbalizações sobre os jogos e brincadeiras, destacou-se:

Professor: “quais sentidos se podem dar ao jogo e brincadeiras? Pra que aprender o jogo?”. **Estudantes:** “pra aprender a jogar”; “pra depois jogar na rua”; “pra ficar forte”; “pra se divertir muito e ficar feliz”; “eu gostei muito do jogo esportivo porque eu fico feliz e meus colegas também”; “e também é um exercício pra ficar forte. Olhe como eu tô forte... (mostra os músculos bíceps)”. **Professor:** “os jogos e brincadeiras têm sentidos de diversão no lazer e os cuidados com a saúde”. **Professor:** “Barra-bandeira é um jogo em que cada grupo terá uma bandeira que ficará no fundo do campo, que estará indicado por um cone, o objetivo do grupo seria atravessar, pegar a bandeira e retornar para seu próprio campo sem ser pego, caso seja, ficará congelado, podendo ser descongelado pelo integrante do mesmo grupo. E logo depois vocês deverão reorganizar”. **Estudantes:** “eu tô com medo de passar”; “então deixa que eu passo, você fica aqui tomando conta do campo”; “tio, a gente poderia formar times menores, tem muita gente”. **Professor:** “para que serve o jogo? Quais sentidos podemos dar ao jogo”? **Estudantes:** “defender e atacar”; “brincar e se divertir”; “o jogo faz animar e faz relaxar e se acalmar”; “ser feliz”; “se exercitar também, é bom né também”, “e também a gente fica com calor”. **Professor:** “os jogos são importantes para a vida das pessoas? Por que? **Estudante:** “se divertir. E quando tá com raiva o jogo acalma. Deixa aliviado...até os idosos jogam xadrez, jogo de.... como é? Jogo de dado”. **Professor:** “e para que serve o jogo, além do lazer? **Estudantes:** “a paz, a tranquilidade e aprender sobre o jogo”; “o calor, o suor”; “coração. E felicidade..”; “este jogo é tipo uma educação, que a gente corre, a gente desvia, então, é tipo um....aquecimento”; “quando eu jogo eu fico com calor no corpo e depois passa”; “e também relaxa”; “eu tô com raiva da pessoa, o jogo é pra mim aliviar pra poder não ficar triste, e pra me alegrar com o jogo”. **Professor:** “quando está com raiva de alguém o jogo faz alegrar”? **Estudante:** “é, ele (jogo) só faz alegrar e ter paz e aprender e a saúde” (ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Os estudantes relacionaram os jogos e brincadeiras ao ato de se “exercitar” evidenciando as alterações no organismo e, conseqüentemente, a saúde a diversão,

no sentido de proporcionar emoções e bem-estar quando estão jogando, brincando. A verbalização sobre a realidade possibilita evidenciar o surgimento dos princípios dialéticos que atribuem ao conteúdo uma visão de conjunto (KOSIK, 2011), mesmo no tempo do início da formação de representações sobre os jogos e brincadeiras. O referido autor explica que o primeiro movimento para a apropriação do conhecimento científico se dá em torno de um conhecer sobre a aparência da realidade.

Neste sentido, a aprendizagem do jogo tem como referência a prática social como ponto de partida dos estudantes. Assim, os ciclos ajudam a compreender a apropriação da realidade, ou seja, a aprendizagem do jogo para além de sua aparência.

Nas aulas de números dezenove e vinte, foi retomado o objetivo geral da unidade de ensino. Para tanto, foi realizado o seminário final visando a confrontar os conhecimentos sobre o conteúdo estudado. Ao analisar os desenhos, constatou-se que os estudantes se apropriaram do conteúdo para além das definições espontâneas. Os estudantes expressaram a aprendizagem do jogo nos desenhos, caracterizando e identificando as manifestações dos jogos estudados (popular, eletrônico, esportivos, salão), ações corporais, emoções e sentimentos que surgiram quando estavam jogando e os possíveis lugares de serem praticados.

No seminário final, os estudantes explicaram seus próprios desenhos:

Professor: “neste seminário final vocês irão explicar os desenhos que foram elaborados sobre o Jogo”. **Estudantes:** “jogo da velha, jogo com rede, pega-pega, roda”; “eu passando a bola pra meu colega e ele fazendo o gol, pega-corrente”; “eu ganhando com xis no jogo da velha. A gente fazendo planos”; “aqui, a gente tá triste porque perdeu, esse jogo é pra fazer gol e esse é com a rede”; “aqui eu passo a bola pra ele, e ele pra mim e eu faço o gol”; “eu fiz vários jogos: aquele de fazer gol com a mão e aquele que tem a rede”; “eu fiz amarelinha, pique-bandeira, o jogo com a rede, jogo da velha e o jogo da feira”; “aqui eu tô feliz porque tô jogando queimado, e também tô feliz porque eu joguei futebol com a mão”; “futebol, jogo da velha, pega-pega, vôlei, aqui eu tô feliz com minha amiguinha, aqui brava e aqui triste, futebol com a mão e amarelinha”; “a gente correu no jogo da Feira, jogo de esporte”; “eu tô pulando amarelinha no recreio, jogo com bola”; “eu fiz a bola passando por cima da rede e o monstro querendo me pegar”; “eu passo a bola pra ele, ele passa pra ela e faz o gol”, “meu grupo fazendo planos pra pegar a bola no pique bandeira, amarelinha”; “o jogo de esporte com a rede e a bola, meus colegas e eu pulando amarelinha na escola, eu correndo pra pegar meu colega no jogo da Feira”; “aqui é o jogo de passar correndo pra pegar a bola do outro lado e voltar correndo pra ninguém me pegar”; “jogo da velha com xis e bola”(ESTUDANTES DO 1º ANO E PROFESSOR, SET-OUT/2019).

As verbalizações das crianças nos remetem aos argumentos do Coletivo de Autores (2009) sobre ciclos; de Martins, Abrantes, Facci, (2016), acerca da atividade

guia, da aprendizagem e desenvolvimento do pensamento. Evidenciou-se que, no 1º ano do Ensino Fundamental, o objetivo, a expectativa de aprendizagem tornou-se realidade com o início da identificação do jogo, contextualizando-o, relacionando-o ao lazer e à saúde, refletindo sobre definições, atitudes e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festival, priorizando a constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade no nível da formação das representações iniciais, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

O jogo e a brincadeira são atividades lúdicas que, ao serem trabalhadas nas aulas de Educação Física, potencializaram a aprendizagem das primeiras representações no pensamento dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. A aprendizagem inicial contraditória do 1º ciclo, foi materializada mediante uma análise do tipo prática e sensorial, ou seja, são forma de apreensão do conhecimento predominante nos escolares investigados, assim como, a síntese produziu um novo conhecimento da realidade. Também se observou o início da capacidade de fazer comparações referentes aos sentidos e significados do jogo e que da prática das atividades corporais emergem emoções, sentimentos, valores.

A contradição ficou evidenciada no processo em que a aprendizagem gerou uma transformação do conhecimento diagnosticado no seminário inicial chegando à formação das primeiras representações sobre o jogo no seminário final.

3.2 A aprendizagem do jogo no 2º ano do ensino fundamental

Na turma do 2º ano, a unidade de ensino teve como temática - **Os jogos e brincadeiras da comunidade e na região nordeste**. Nas aulas de número um e dois, os objetivos consistiram em escrever os nomes dos jogos e brincadeiras conhecidas e desenhar sobre o jogo. Os conteúdos tratados foram os Jogos e Brincadeiras. Para isso, foi realizado o seminário inicial, visando a diagnosticar o que os estudantes sabiam e pensavam sobre os jogos e brincadeiras e qual a relação com suas vidas. Os estudantes se expressaram quando o conteúdo foi anunciado e problematizado pelo professor:

Estudantes: “eu gosto de jogar bola”; “dia de sexta-feira eu jogo baralho na casa de minha tia, é muito divertido”; “as brincadeiras são divertidas por isso as crianças gostam de brincar e jogar”; “eu fico muito feliz quando eu brinco com meus coleguinhas da rua” (ESTUDANTES DO 2º ANO, JUL/2019).

Na diagnose os estudantes escreveram e desenharam os jogos e brincadeiras que conheciam. Na parte escrita foram citados: jogos populares praticados na comunidade, jogos eletrônicos, esportes, brinquedos, jogos de tabuleiro. Já os desenhos foram explicados, no seminário inicial, pelos próprios estudantes na segunda aula:

Professor: “neste seminário inicial vocês irão explicar os desenhos que foram elaborados sobre o Jogo”. **Estudantes:** “futebol, um a zero”; “futebol”; “aqui eu tô brincado de pega-pega com minha amiga que mora na minha rua”; “eu desenhei os jogos do videogame”; “jogo de bola na praça”; “aqui são as crianças brincando na rua e gente jogando futebol também”; “crianças chutando a bola”; “o homem aranha subindo no prédio”; “jogo de free fare”; “as crianças jogando futebol no videogame”; “jogo de free fare no computador de meu irmão”; “a menina jogando a bola pra o menino”; “jogo do Sonic, é o que eu mais gosto”; “a casa das princesas”; “jogo do Mário”. (ESTUDANTES DO 2º ANO, JUL/2019).

Os estudantes relacionam os jogos à prática social, isto é, aos jogos e brincadeiras da sua própria comunidade, relacionando-os aos brinquedos e lugares a eles disponíveis e possíveis. Evidencia-se que os estudantes do 2º ano do ensino fundamental verbalizam sobre a realidade construída com base em suas vivências empíricas e imediatas, ou seja, situam-se ainda com uma visão sincrética sobre o jogo. Apesar de já estarem em processo de elaboração do conhecimento em relação ao fenômeno, os estudantes começam a organizar a identificação dos dados da realidade, o que demonstra um salto qualitativo em termos de aprendizagem do conteúdo jogo em relação ao ano anterior de estudo.

Diante desta realidade, a Educação Física escolar projeta-se mediante

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 28).

Nas aulas de números três a oito, os objetivos consistiram em praticar jogos populares da região nordeste do Brasil, reorganizando-os, identificando significados, valores, superando preconceitos e discriminações. Os conteúdos tratados foram os Jogos populares da comunidade e da região nordeste. Nas verbalizações sobre os Jogos populares da comunidade, destacou-se:

Professor: “Quais jogos e brincadeiras da comunidade vocês conhecem? E mais gostam? Por que vocês gostam dessas brincadeiras? Vocês brincam em quais lugares?”. **Estudantes:** “pega-pega; “esconde-esconde”;

“amarelinha”; “queimado”; “jogo de bola”; “eu brinco na rua com meus colegas”; “na praça”. Na instrumentalização orientada pelo professor-pesquisador foram praticados o pega-pega, esconde-esconde, batatinha frita 1,2,3, bolas de gude, beyblade adaptado e amarelinha. **Estudantes:** “ela é muito devagar tio, por isso a gente não pegou quase ninguém, toda hora ela solta a mão...”; “é porque na corda eu sou muito ruim e eu não consigo pular nenhuma”; “pular corda é coisa de menina”; “ela não, ela não consegue achar ninguém no esconde-esconde”; “as meninas não acertam o bilôco”; “meus irmãos jogam lá na rua”; “na amarelinha tem que pular bem, as vezes com um pé, as vezes com dois”, “eu não consigo rodar o beyblade, é muito difícil, acho que isso é coisa de menino”. **Professor:** “todos conseguiram participar das atividades?”. **Estudantes:** “não tio, ele falou que eu sou muito lenta”; “eu consegui pegar muitas pessoas”; “as meninas são muito lentas e os meninos mais rápidos”; “os meninos sabem jogar melhor bola de gude”. **Professor:** Como vocês podem reorganizar as atividades para que todos possam participar com as mesmas oportunidades? “. **Estudantes:** “a gente pode mudar”; “pega-ajuda, pra o coleguinha ajudar o outro e pegar mais rápido”; “pode ser dois contas no esconde-esconde”; “pode ter dois bilôcos pra gente acertar a bola de gude”, “fazer grupos de meninos com meninas na bola gude”; “na amarelinha pode ter duas chances pra jogar a pedra quando errar”. **Professor:** “nos jogos, podem participar meninos e meninas, por isso, é importante que todos pratiquem as atividades nas aulas para que possam aprender. E, vocês podem reorganizar os jogos, desde que todos participem”. Vocês acham que existem jogos e brincadeiras somente para meninos ou meninas? **Estudantes:** “eu sempre brinquei em casa com meus irmãos”; “as meninas podem brincar de tudo”; “e os meninos também”; “minha mãe sempre deixa eu brincar de pula corda com minhas irmãs”; “eu até já brinquei de carrinho com meu irmão” (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, JUL -AGO/2019).

Já nas verbalizações sobre o significado dos Jogos populares da região nordeste, também se evidenciou:

Professor: “quais jogos da região nordeste vocês conhecem?”. **Estudante:** “região nordeste?”. **Professor:** “sim, isso mesmo. É a região que nós estamos e moramos”. **Estudantes:** “ah! são as brincadeiras que a gente brinca”; “pega-pega”; “jogar bola”; “esconde-esconde”; “Beyblade”. **Professor:** “os jogos têm significados? **Estudantes:** “não sei”; “deve ter”; “sei lá”. **Professor:** “Os jogos podem ser reorganizados?”. **Estudantes:** “pode sim, na aula passada a gente inventou várias brincadeiras”. **Professor:** “vocês sabem o que significa boca de forno, passa-anel, esconde a peia (objeto), bobinho e coelho sai da toca, morto-vivo? **Estudantes:** “alguém vai dizer uma coisa e a gente tem que fazer”; “fazer o que alguém manda senão apanha”; “é muito bom esse jogo”; “porque a nossa avó brincava, aí a gente tinha que fazer alguma coisa” (boca de forno); “deixar o anel com alguém” (passa-anel); “deve ser uma brincadeira de esconde-esconde” (esconde a peia); “jogar a bola pra ninguém pegar” (bobinho); “os coelhinhos trocam de casa” (coelhinho sai da toca); “se falar morto deita, se falar vivo, levanta” (morto-vivo). Durante a instrumentalização prática surgiram várias reorganizações. **Estudantes:** “ao invés de bater poderia imitar um animal”; “ou então cantar uma música” (boca de forno); “podemos fazer com uma moeda”, “ou com uma bola de gude tio”, “ou então com algum objeto pequeno”, “e pra ficar diferente a gente poderia usar dois anéis tio”, “dois estudantes pra adivinhar também”, “o adivinha poderia ter duas chances pra adivinhar” (passa-anel); “também pode esconder dois objetos ao invés de um”; “é mesmo, pode ser um pequeno e um grande”; ou então duas pessoas podem esconder em lugares diferentes” (esconde a peia); “uma roda e eu no meio”; “a gente pode ficar um aqui, outro ali”; “tipo chutando com os pés”;

“dois gulus” (bobinho); “com dois coelhos ou três”; “seria mais fácil pra quem vai correr, porque os outros iriam tentar pegar os dois” (coelho sai da toca); “tio, pega-pega e vivo morto. É assim, um vai sair correndo pra pegar, e quando pegar vai ficar deitado como morto, aí outro vem e toca nele, e ele volta a viver” (morto-vivo). **Professor:** “qual o significado dos jogos praticados na aula?”. **Estudantes:** “é quando tem que obedecer” (boca de forno); “tem que esconder o anel pra enganar”; “fingir que deu pra alguém, mas na verdade deu pra outra pessoa” (passa-anel); “esconder alguma coisa pra todo mundo procurar” (esconde a peia); “a gente joga bola, e outra pessoa quer pegar, mas a gente não deixa” (bobinho); “o coelhinho quer sair da casinha, mas ninguém deixa”; “coitadinho do coelhinho” (coelho sai da toca); “que a pessoa morreu” (morto-vivo). **Professor:** “como é que se aprende os jogos e brincadeiras?”. **Estudantes:** “jogando, brincando”; “a gente na aula inventando brincadeiras”; “podemos inventar as brincadeiras e assim formar outras brincadeiras. É, mistura as brincadeiras com outras brincadeiras” (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, AGO/2019).

As verbalizações dos estudantes evidenciam o papel estereotipado e preconceituoso que eles tinham sobre os jogos e brincadeiras, como sendo jogos de meninos e meninas, refletindo o preconceito e a discriminação que existe na comunidade. Ficaram evidentes nas aulas as situações de discriminação, mas, com a reorganização das atividades, foi possível também identificar valores para possíveis aproximações no tocante à superação de tais preconceitos.

Percebe-se, então, que os estudantes reconheceram que as aulas de Educação Física são momentos oportunos para reorganizarem os jogos. E, com as possíveis reorganizações, eles conseguiram se apropriar dos significados possíveis dos jogos praticados nas aulas e associá-los à realidade em que vivem. Eles ainda constataram que, para o jogo acontecer, é preciso ter regras e organização. Neste momento, os estudantes começam a internalizar as regularidades e particularidades do jogo e da brincadeira para além de sua aparência dentro do nível de representações correspondente ao ciclo.

Na aprendizagem sobre os jogos populares, a atividade de estudo produziu mudanças para a formação das necessidades cognoscitivas e dos motivos correspondentes. No decorrer das mediações e ações próprias dos estudantes, os resultados obtidos a cada aula geraram motivos superiores em relação à atividade de estudo, onde o motivo central é a aprendizagem do jogo (MARTINS, 2016). Neste sentido, a instrumentalização (SAVIANI, 2008; 2011) é o momento do saber-fazer unindo teoria e prática, estruturando os conceitos científicos. O COLETIVO DE AUTORES (2009) ressalta que, quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e, ao mesmo tempo, tornar-se

consciente das suas escolhas e decisões. Destaca ainda que, por isso, o jogo se apresenta como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência.

Evidenciou-se com os nexos e relações verbalizados pelas crianças sobre a realidade social, o surgimento do pensamento crítico constituído pelas ações, criações e ideias à luz de determinadas normas e, também, da sua correspondência com a realidade.

Nas aulas de números nove a doze, os objetivos consistiram em praticar e confeccionar jogos de salão, reorganizando-os, identificando significados, valores, confrontando com os jogos populares e relacionando-os com a aprendizagem na Educação Física, com o mundo do lazer e os cuidados com a saúde. Os conteúdos tratados foram os Jogos de salão. Nas verbalizações da aprendizagem sobre os Jogos de salão, destacou-se:

Professor: “Quais jogos de salão vocês conhecem?”. **Estudante:** “salão de festa?”. **Professor:** “não”. **Estudante:** “é salão de festa”. **Professor:** “vocês conhecem os jogos de mesa ou jogos de tabuleiros?”. **Estudantes:** “jogos de desafios”; “xadrez”; “damas”; “dominó”; “baralho”; “uno”; “pega vareta”; “futebol”. **Professor:** “futebol é jogado na mesa?”. **Estudantes:** “tio, oh tio, eu tenho um brinquedo que é de futebol que é assim que tem uma bolinha assim, aí você pega um outro negócio e bate na bolinha”; “jogos de tabuleiro”; “cassino”. **Professor:** “o Dominó é um jogo de salão com vinte e oito peças, e cada peça é composta por dois números divididos por uma parte central e que esses números variam de zero (quando está vazio) a seis. Este jogo é jogado a partir de dois jogadores, e é iniciado com a peça que têm pares seis e seis”. **Estudante:** “eu sei, eu sei, quem acabar primeiros às peças vence”. **Professor:** “isso mesmo, o objetivo do jogo é ir encaixando as peças com outra correspondente à exposta no tabuleiro de igual numeração até terminarem todas as peças”. **Estudantes:** “também a gente pode bater”; “quando a gente ganha o jogo”. Durante a instrumentalização prática surgiram ações, emoções e reorganizações. E na discussão, ocorreu o confronto com os jogos populares e exemplos de outros jogos de salão. **Estudante:** “eu ganhei, eu ganhei”. **Professor:** “você ganhou? como?”. **Estudantes:** “eu terminei todas as peças”; “mas ela estava demorando”; “ela estava era dormindo”; “claro, eu estava pensando”. **Professor:** “é possível reorganizar o jogo Dominó?”. **Estudante:** “poderíamos jogar com apenas cinco peças”. **Professor:** “por quê?”. **Estudantes:** “porque as outras peças poderiam ser usadas quando alguém não tivesse mais peças pra jogar”; “eu jogaria com mais de cinco pessoas”; “tipo..., a gente jogasse..., aí quem acabasse primeiro na outra rodada poderia jogar duas vezes”; “batiuuu, eu bati, eu ganhei”. **Professor:** “vocês conhecem o jogo de salão Pega-vareta? Caso conheçam, podem explicar?”. **Estudantes:** “é tipo assim, se você triscar nele, você perde, se você topar nele você perde, é, se a gente mexer outro”; “tem que tentar pegar as cinco cores sem mexer outros, se mexer, perde”. Durante a instrumentalização surgiram emoções e reorganizações. **Estudantes:** “eu consegui tio, eu consegui tirar”; “é mentira, é mentira”. **Professor:** “por que é mentira?”. **Estudante:** “estava um bocado aqui. Ela ficou pegando, aí, quando a gente estava se distraíndo ela estava pegando tudo”; “oh tio, ele disse que não mexeu, mas mexeu aqui”; “mexeu, mexeu”; “a gente poderia aumentar o número de amigos e o número de pecinhas”; “poderia mudar também a pontuação das cores”. **Professor:** “qual a diferença entre os jogos populares e os jogos de salão?”. **Estudantes:** “nesse jogo a gente fica

parado”; “nos outros jogos a gente corre, pula, grita”; “e nesse é difícil de inventar”; “eu jogo baralho todas as sextas feiras na casa de minha tia com minhas primas”. **Professor:** “muito bem, vocês estão jogando um jogo com cartas, que também é um jogo de salão. E por que vocês gostam de jogar cartas?”. **Estudante:** “porque a gente se diverte”. **Professor:** “o que é preciso para se jogar cartas?”. **Estudante:** “a gente tem que pensar pra jogar a carta certa” (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, AGO/2019).

Nas verbalizações sobre a confecção dos Jogos de salão, destacou-se:

Professor: “É possível confeccionar jogos de salão?”. **Estudante:** “acho que sim”. **Professor:** “Quais jogos de salão vocês podem confeccionar? Quais jogos de salão vocês gostariam de confeccionar?”. **Estudantes:** “jogos com cartas”, “trilhas”, “dominó, porque podemos fazer com papel”; “é mesmo, depois a gente pinta as bolinhas”. **Professor:** “que jogos com cartas vocês conhecem?”. **Estudantes:** “baralho”; “uno”; “jogo da memória”. **Professor:** “sobre o jogo da memória, vocês poderiam explicar?”. **Estudante:** “tem que encontrar as cartas iguais, e tem que misturar”. **Professor:** “vocês irão confeccionar coletivamente um jogo da memória gigante para depois jogá-lo também coletivamente”. Durante a instrumentalização prática surgiram ações, emoções, reorganizações. **Estudantes:** “é assim que você tem que pegar uma carta, aí se você acertar tem que achar outra, se você não acertar tem que colocar no lugar que ela estava”; “eu sempre erro”; “vai logo”; “você vai errar”; “ali, ali”; “mentira, mentira, vá aonde vocês quiserem. Vai meninos, vai aonde vocês quiserem”. **Professor:** “o jogo da memória pode ser reorganizado? Como?”. **Estudantes:** “botando duas pessoas”; “e cada um levanta uma carta”; “e se acertar joga de novo”. **Professor:** “para que estudar os jogos de salão? os jogos de salão são importantes para o lazer e a saúde? Por quê?”. **Estudantes:** “pra aprender a jogar”; “pra ficar inteligente”; “esse jogo tem que decorar as peças e lembrar onde elas estão”; “toda sexta-feira no final de tarde, eu e minhas primas jogamos de cartas porque é muito divertido”; “a mente fica relaxada” (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Os estudantes explicaram que os jogos de salão são jogos para pensar e requerem estratégias para solucionar os problemas que surgem durante o jogo. Verbalizaram também que as ações corporais são mais reduzidas por serem jogos que exigem mais do pensamento e que as ações motoras (habilidades pensadas), como também a técnica, a tática e as regras diferem dos jogos populares. Isso se deve à natureza do jogo que determinadas ações requerem. Identificaram que, além da diversão, esse tipo de jogo ajuda no raciocínio, noção de espaço, memória fotográfica e, mesmo construindo uma ideia de competição, incentiva à socialização e a participação, já que isso foi possível com a reorganização e interação dos estudantes durante as atividades propostas.

A aprendizagem do jogo surgiu por meio da formação das primeiras representações nos estudantes e a sua essência está nas dependências externas que são observadas diretamente. O método pedagógico (SAVIANI, 2008; 2011; 2019)

contribuiu, portanto, para abordar a aprendizagem do jogo no sentido de elevar o pensamento das crianças em relação ao conteúdo estudado em sua totalidade, tornando-as mais conscientes.

O Coletivo de Autores (2009) destaca que a percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito neste caso; reorganizar jogos de salão confrontando com os jogos populares e relacionando-os com o lazer e a saúde. Estas experiências, por sua vez, levaram os estudantes a compreender e explicar os sentidos dos jogos de salão e suas relações e utilidades com a vida. Ressalta, ainda, que o aprofundamento sobre a realidade (o jogo), através da problematização e instrumentalização do conteúdo, desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica.

No referido processo também se observou a manifestação da análise conhecida como prático-eficaz e sensorial enquanto ação mental de apreensão do conhecimento predominante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como, a síntese gerou um novo conhecimento da realidade, mediante o estabelecimento de relações entre as partes e o todo dos jogos e brincadeiras.

Nas aulas de números treze a dezoito, os objetivos consistiram em praticar jogos esportivos, identificar jogos eletrônicos, reorganizando-os com práticas corporais, identificando valores, superando preconceitos e discriminações, refletindo sobre a aprendizagem na Educação Física, as diversões no lazer e os cuidados com a saúde. Os conteúdos tratados foram os Jogos esportivos e eletrônicos. Nas verbalizações sobre os Jogos esportivos, destacou-se:

Professor: “O que vocês sabem sobre os jogos esportivos? Vocês conhecem algum jogo esportivo? Qual? Quais elementos vocês podem ser identificados nos jogos esportivos?”. **Estudantes:** “são esportes”; “é um esporte”; “são jogos com bola tio”; “é futebol”; “tem que ter bola, e também pessoas”. **Professor:** “o jogo esportivo é uma das manifestações que possui características parecidas com o esporte, ou seja, que se aproxima do esporte, com regras mais simples e locais variados”. Durante a instrumentalização prática, surgiram ações, emoções e reorganizações. **Professor:** “esse tipo de jogo com rede e bola de sopro parece com qual esporte?”. **Estudantes:** “vôlei”; “voleibol”; “eu já assisti esse jogo na televisão”. **Professor:** “qual o objetivo deste jogo esportivo?”. **Estudante:** “passar a bola por cima e derrubar no chão”; “quantos irão jogar?”. **Professor:** “O jogo esportivo pode ser jogado com qualquer quantidade de pessoas e em vários lugares”. **Estudantes:** “ele segurou a bola e pela regra isso não pode”; “ponto, ponto, eu fiz um ponto”; a nossa bola vermelha caiu no chão, então foi ponto pra gente”; “Se bater no chão ganha, é ponto”. **Professor:** E como reorganizar o jogo esportivo voleibol?”. **Estudantes:** “podemos jogar com mais de uma bola, só assim todos participam”; “e todos poderia jogar também”. Já nas

aulas seguintes, surgiram ações, emoções, reorganizações, explicações sobre os sentidos do jogo esportivo. **Professor:** “O que vocês sabem sobre os jogos esportivos?”. **Estudantes:** “jogos de esporte”; “são jogos de esportes, porque tem bola, rede, regras”, “futebol”, “voleibol”, “tem bola, rede, pessoas, regras, campo”. **Professor:** “a aula de hoje será sobre o jogo esportivo handebol. Vocês conhecem?”. **Estudantes:** “não...”; “o que é isso”. **Professor:** é um jogo esportivo coletivo e que tem como objetivo invadir o espaço do outro grupo para marcar gol na baliza com auxílio das mãos. **Estudante:** “ah, ele tem que passar e pegar a bola do outro e dá o gol”. **Estudantes:** “vamos fazer o time de meninos e meninas”; “ninguém, passa a bola pra mim”; “passa a bola, passa a bola”; “você não sabe jogar”; “gool”. **Professor:** “como reorganizar o jogo esportivo handebol para que todos joguem com as mesmas oportunidades?”. **Estudantes:** “poderíamos jogar todos juntos, meninos e meninas no mesmo grupo, e jogar a bola pra todos”; “também podemos jogar com duas bolas”; “podemos ir jogar na quadra da escola que lá é maior”. **Professor:** “quais foram às emoções e sentimentos que surgiram durante o jogo?”. **Estudantes:** “felicidade”; “as emoções? Ganhador, torcedor e também gritar, gritar o nome”; “esse jogo teve animação”. **Professor:** “para que aprender o jogo?”. **Estudantes:** “pra gente poder jogar com os amigos”; “pra aprender mais”; “pra ficar feliz”; “pra aprender novos jogos”; “porque podemos fazer gol”; “e podemos recriar várias vezes, e só pode passar a bola uma vez contando um, dois, três e jogar a bola no gol”; “eu tive uma ideia, jogando com seis pessoas e três bolas”; “quando for jogar, a pessoa pula e pega a bola e também poderia ter um goleiro”; “podemos fazer meninos versus meninas e quatro bolas”; “para se divertir”; “pra se alegrar”; “pra brincar”; “a pessoa fica bem, a gente levanta os braços e parece que a gente tá fazendo exercício”; “pra ficar com saúde”; “pra saúde e pra se divertir” (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Os estudantes conseguiram interagir com mais intensidade depois das reorganizações passando e tocando na bola várias vezes, dando, assim, oportunidades para que todos praticassem. Conseguiram compreender os significados dos jogos e elaboraram regras através do diálogo. Apesar de estar presente o elemento competição, reconheceram que os jogos esportivos também são jogos que proporcionam divertimento e benefícios à saúde, e que surgem emoções e sentimentos quando estão jogando.

Nas verbalizações sobre os Jogos eletrônicos, destacou-se:

Professor: “o que vocês sabem jogo eletrônico?”; **Estudantes:** “Sonic três, Super Mário... e também Super Mário Galaxy”; “ah, e Bomberman também”; “free fire, Bomberman quatro”; “videogame”; “jogo no celular”; “jogo no tablet”; “no notebook”; “computador, televisão”; “fortnite”; “Batman versus Super Man”. **Professor:** “os jogos eletrônicos são jogados em aparelhos eletrônicos como, por exemplo, celular, notebook, videogame, tablet, computador, em que a imagem do jogo aparece na tela do aparelho e que existe uma interação entre a pessoa que está jogando e o aparelho, podendo ser utilizado um dispositivo auxiliar como teclados, monitores e controles. E já que vocês conseguiram identificar os jogos eletrônicos a partir da realidade, o objetivo desta aula consiste em reorganizar o jogo eletrônico com práticas corporais”. **Estudantes:** “free fire. Você tem que pegar a arma e matar os outros”; “ói, o jogo é assim, você tem que achar um homem, se você achar o homem e ele ficar parado, você até pode matar ele, mas se você não conseguir você tem

que procurar um carro pra ir até ele e matar ele”. **Professor:** “alguém sugere outro jogo?”. **Estudante:** “eu, eu, Sonic”. **Professor:** “explique então como se joga Sonic?”. **Estudante:** “é quando você... você deve controlar ele pra, pra... frente e pra trás, e quando você aperta em cima, aí ele só bota a cabeça pra cima e quando você aperta embaixo ele fica embaixo”. **Professor:** “o que o Sonic faz nesse jogo?”. **Estudante:** “ele, ele vira uma bola, ele vira uma bola”. **Professor:** “e qual o objetivo deste jogo?”. **Estudante:** “é, é sobreviver e salvar todos da cidade e também pegar esmeraldas”. **Estudantes:** “os jogos Apocalipse Zumbi é bem assim ó, a cidade tá toda cheia de zumbi, a gente tem procurar a arma e matar todos zumbis”; “então, tudo começa quando o monstro pega a princesa, aí tem que salvar, o Mário, o Luigi e dois toad. Então, Mário e Luigi são dois encanadores, e nesse jogo tem muitos poderes e quando você pegar esses poderes, aí você pode soltar fogo e derreter qualquer coisa, e quando você vê uma estrela você pode pegar cinco pontos. E quando você pega uma bandeira com a cara deles, aí você sobe até no topo, você ganha uma vida extra para sobreviver mais ainda. Ah! e também quando chegar na fase oito e mata o monstro e aparece do nada um mundo novo”. **Professor:** “e como esse jogo do Super Mário pode ser reorganizado?”. **Estudante:** “ah, correndo e pulando e escolhendo os personagens. E a gente também pode fazer o Super Mário World, nas primeiras fases a gente salva a fadinha e não a princesa, a princesa pode salvar todas as fadinhas. Então, pra deixar mais justo, as meninas podem até jogar”. **Professor:** “as meninas podem até jogar? como assim? Antes as meninas não podiam jogar?”. **Estudante:** “elas podem”. **Professor:** “precisamos de quais e quantos personagens?”. **Estudante:** “precisamos de quatro personagens, então vai ser...olha só, só pode ser quatro pessoas, então eu escolho, vai ser o... Otávio, que vai ser o Mário”. **Professor:** “o que Mário faz?”. **Estudante:** “o Mário é o chefe, então ele lidera, lidera todos os membros da equipe, vem João Pedro, ele vai ser Luigi porque o Luigi é irmão do Mário, então, ele tem que seguir as opções, mais ou menos ele, mas também ele pode salvar”. **Professor:** “outro personagem”. **Estudante:** “deixe eu ver... ah já sei, vem Arthur”. **Professor:** “ele vai ser qual personagem?”, **Estudante:** “Toad amarelo. Ele é um quase cogumelo. Ele tem olhos, boca e também tem mãos, mas ele tem que seguir as coisas que o Mário faz, mas ele tem as próprias escolhas”. **Professor:** “e o quarto personagem?”. **Estudante:** “Lucas, ele vai ser o Toad azul”. **Professor:** “e os demais estudantes vão ser quais personagens?”. **Estudantes:** “ah, todos eles vão ser os inimigos, eles têm o objetivo de atacar. Tem que ter o bomba, o copa voador e copa que anda”. Através do diálogo foram estabelecidas regras onde os irmãos Brothers e companhia poderiam ser congelados, ou seja, serem tocados com as mãos, ficando imóveis e abaixados, podendo ser descongelados caso algum integrante do grupo o descongelasse, como também capturar a princesa, que poderia ser resgatada pelos irmãos Brothers. **Professor:** “É possível reorganizar os jogos eletrônicos com práticas corporais?”. **Estudantes:** “recriou, recriou”; “eu sei recriar alguma coisa”. **Professor:** “muito bem, e para recriar é preciso o que?”. **Estudante:** “é só pensar”. (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Nas verbalizações sobre os Jogos eletrônicos, destacou-se:

Professor: “o que vocês sabem sobre jogos eletrônicos?”. **Estudantes:** “os jogos eletrônicos são jogos de desafios”; “meu irmão foi pro campeonato pra jogar”. **Professor:** “qual jogo eletrônico pode ser reorganizado com práticas corporais?”. **Estudante:** Bomberman. **Professor:** “explique como se joga Bomberman”. **Estudante:** “é tipo assim, cada um é... cada um num quadradinho, num quadrado, aí, aí pode ver qualquer coisa, tipo soltar bomba, yoshi. E tem que matar os bichinhos”. **Professor:** “como esse jogo poderia ser reorganizado na prática corporal?”. **Estudantes:** “A gente joga uma bomba, aí explode um bloco”; “você tem que jogar uma bomba pra sair

do lugar”. **Professor:** “e o que poderia ser a bomba? Como poderíamos reorganizar?”. **Estudantes:** “bola. bola”; “tipo, uma bola bem levinha, que não são pesadas”. Durante a instrumentalização prática surgiram ações, emoções e reorganizações. **Estudantes:** “alguém toque em mim”; “Otávio só está pegando Bruna”; “porque ela é fácil de pegar”; “cadê Bruna, que eu não consigo achar?”. **Professor:** “mas você pode também tentar acertar outros colegas da turma”; “podemos jogar com dois pegadores, três, quatro, cinco, seis...”; “pode ser sem bola, só tocar assim na pessoa e sem bola”. **Professor:** “e como vai ser sem a bola?”. **Estudantes:** “é assim, é a mesma coisa só que tem que tocar na pessoa”; “pode ser dois?”. **Professor:** “por que dois?”. **Estudante:** “porque senão fica muito difícil pegar os outros”. **Estudante:** “eu tenho uma ideia para reinventar”. **Professor:** “qual seria então?”. **Estudantes:** “Tipo, a mesma quantidade de inimigos e a mesma quantidade de amigos. Aí os amigos tem que tentar pegar os inimigos”; “tipo assim, tipo assim, a mesma quantidade de colar...”; “bora da maneira modificada, então, assim, se eles pegarem alguém do nosso grupo, a gente vai pro grupo deles”. **Professor:** “quais emoções e sentimentos surgiram durante o jogo?”. **Estudantes:** “felicidade porque eu ganhei”, “medo”, “raiva”, “diversão”. **Professor:** “o que vocês aprenderam sobre o jogo eletrônico?”. **Estudantes:** “pra poder jogar. E pra poder saber como se joga o jogo”; “pra jogar, pra se divertir”; “brincar, ficar alegre, sorrir”; “é uma pergunta e uma fala. Eu acho que nenhuma pessoa vai conseguir fazer tantos jogos assim como a gente fez na escola”. **Professor:** “por que as pessoas não vão conseguir fazer os jogos que vocês estudaram na escola?”. **Estudante:** “porque tem pessoa, tem criança que tá abandonada e não vai pra escola e não sabe nem brincar”. **Professor:** “o que se aprende sobre esse jogo na escola?”. **Estudante:** “na educação física”; “quem não sabe ler, aprende ler, aprende escrever, aprende estudar, aprende a fazer as coisas sozinho”. **Professor:** “aprende aonde?”. **Estudante:** “na escola, em casa”. **Professor:** “e quem ensina?”. **Estudante:** “o professor”. **Professor:** “e quem aprende?”. **Estudante:** “o aluno” (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Os estudantes foram capazes de identificar os jogos eletrônicos, pois já possuíam conhecimentos, mesmo que prévios, a partir das suas práticas sociais. Constataram que os jogos eletrônicos são jogos de estratégias e de desafios conforme explicaram nas discussões. É importante ressaltar que os estudantes em suas falas destacam a aprendizagem do jogo e suas possíveis reorganizações, como também uma preocupação social no tocante às crianças que não têm acesso à escola e ao saber sistematizado. Outro ponto que vale ressaltar refere-se à importância e ao reconhecimento dado à escola e ao componente Educação Física como sendo espaço propício para se apropriar dos conhecimentos.

A relevância social do conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 2009) implicou na apropriação da aprendizagem do jogo para além do sentido e significado, ou seja, promoveu uma reflexão pedagógica vinculada à explicação da realidade social, oferecendo subsídios para que o estudante pudesse compreender sua condição de classe social. Neste contexto e com base no Coletivo de Autores (2009), o jogo, como sendo um elemento da cultura corporal, expressa sentido/significado onde se

interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos dos estudantes e as intenções e objetivos da sociedade, promovendo, assim, uma reflexão sobre problemas sócio-políticos atuais. E mais, tal reflexão se faz necessária para que o estudante da escola pública possa entender a realidade social em que está inserido, interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social.

Neste sentido, considera-se determinante a organização do ensino e os princípios curriculares no trato com o conhecimento, assim como, a atividade de estudo visando à aprendizagem do jogo e ao desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Nas aulas de números dezoito a vinte, os objetivos consistiram em identificar o jogo e a brincadeira, refletindo sobre definições e valores, relacionando-os com a aprendizagem, o lazer e a saúde, priorizando a identificação dos dados da realidade com formação de representações. O conteúdo tratado foram os jogos e brincadeiras, definições e valores.

Foi trabalhado o seminário final visando confrontar os conhecimentos sobre o conteúdo estudado na unidade de ensino. Os estudantes expressaram, nos desenhos elaborados, a aprendizagem do jogo, caracterizando e identificando as manifestações dos jogos (popular, eletrônico, esportivo, salão), ações corporais (habilidades pensadas), emoções e sentimentos que surgiram quando estavam praticando, reconhecendo onde na vida o jogo pode ser utilizado e, por fim, explicaram para que estudar o jogo.

O seminário final teve como base e referência as questões respondidas pelos estudantes ao término da unidade de ensino, explicitando sua aprendizagem:

Professor: “neste seminário final vocês irão explicar as aprendizagens do jogo. Expliquem os desenhos elaborados onde vocês mostraram o que sabem sobre o jogo”. **Estudantes:** “aqui é um jogo esportivo, basquete, e tem que jogar a bola ali dentro. Aqui é jogo de salão, que a gente construiu. O jogo eletrônico Mário. Esse é o garrafão da região nordeste”; “eu fiz muitos jogos, jogo de bola na rede, Super Mário que é o meu preferido, esse aqui é de fazer gol e esse tem que correr e pegar”; “aqui é o jogo de vôlei”; “estou jogando bola em minha casa”; “Super Mário e o cogumelo que faz ele crescer”; “ping pong que joga ali naquela mesa lá fora quando a gente tá no recreio, basquete e jogo de futebol em cima da mesa”; “pula corda, batata frita que a gente corre e fica estátua, basquete e futebol no pátio”; “jogo de bola, aqui são as meninas no jogo da memória e também o dominó no pátio e a gente pulando corda”; “vôlei, pega-pega e meninas versus meninas”; “futebol, basquete e vôlei. Esse é o Super Mário e salão”; “eu só sei esse, jogo de videogame na televisão, a chuteira e a bola e o senhor dando aula”; “a rede de vôlei, a bola e os cones”; “estamos jogando vôlei, jogo de cartas e jogo de fazer gol”; “os alunos no jogo de arremessar”; “jogo da memória gigante que a gente fez na sala, pulando corda no pátio, pique-alto e a gente

tá em cima do banco, futebol lá fora, no pátio e eu tô jogando basquete”; “o computador da minha casa e eu jogando , pula corda , batatinha frita, pique-alto, aqui é pega-congela, pim-barra, jogo de futebol , Beyblade”. **Professor:** “quais emoções e sentimentos surgem quando se está praticando o jogo?”. **Estudantes:** “raiva, tristeza, felicidade”; “alegria”; “felicidade, muita felicidade”; “contente”; “feliz”; “felicidade, diversão, alegria, triste, feliz, raiva, surpresa”. **Professor:** “onde na vida o jogo pode ser utilizado?”. **Estudantes:** “na praça, na calçada, no campo, na praia, na rua”; “pátio, casa, apartamento”; “na casa, na rua, na escola”; “na praia, no parquinho”; “na quadra”; “na varanda, na areia”; “na casa do amigo”, “casa, mato, comunidade”; “na sala”. **Professor:** “para que estudar o jogo?”. **Estudantes:** “para aprender a se divertir, para aprender o conteúdo jogos e brincadeiras”; “para aprender o jogo e ensinar alguém”; “pra jogar, pra saúde”; “para aprender o conteúdo jogos e brincadeiras”; “jogos e brincadeiras, o vôlei, o jogo de salão, Super Mário, pega-corrente e pim-barra”; “para saber jogar o jogo”; “para aprender o jogo de habilidade”; “saúde e felicidade”; “para aprender, para se exercitar, para divertir, para a saúde, pensamento, inteligência, velocidade, esperto” (ESTUDANTES DO 2º ANO E PROFESSOR, OUT/2019).

As verbalizações das crianças nos remetem à aprendizagem enquanto um fenômeno de natureza psicológica com influência biológica e social, evidenciando que a caracterização da aprendizagem está na prática social e que sua concretização acontece, prioritariamente, no momento da catarse. Assim, mediante os fundamentos da PHC e da PHCa, infere-se que a ênfase desta investigação está na aprendizagem dos estudantes, a qual requer do professor o domínio da atividade de ensino, do método pedagógico. São as teorias do conhecimento e práticas pedagógicas que possibilitam construir o melhor método, quer dizer, aquele capaz de garantir a aprendizagem dos estudantes.

Os estudantes do 2º ano do ensino fundamental já se aproximam da identificação do Jogo (a realidade), contextualizando-o, relacionando-o ao lazer e à saúde, refletindo sobre definições, valores e atitudes, habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festival, priorizando a constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade no nível da formação de representações, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

A partir daí, verificou-se que a contradição é uma condição universal da existência do jogo enquanto objeto de estudo das crianças, sendo uma lei fundamental da dialética e do conhecimento. Nas contradições do pensamento das crianças investigadas, ocorreu a interação da análise e da síntese, as quais condicionam o próprio pensamento gerando mudanças que alteraram a consciência dos sujeitos investigados. Assim, do processo do seminário inicial ao final, surgiu a luta dos

contrários impulsionando a passagem para um estado novo, qualitativamente mais elevado, ou seja, “a luta dos contrários é a origem do movimento e do desenvolvimento, a impulsão da vida (CHEPTULIN, 2004, p. 302).

3.3 A aprendizagem do jogo no 3º ano do ensino fundamental

Na turma do 3º ano, a unidade de ensino teve como temática - **Os jogos e brincadeiras no nosso país**. Nas aulas de número um e dois, os objetivos consistiram em identificar os elementos que pertencem ao jogo fazendo classificações e associações. O conteúdo tratado foi o Jogo. Para tanto, foi realizada diagnose no seminário inicial, visando a diagnosticar o que os estudantes sabiam e pensavam sobre os jogos e brincadeiras e qual a relação com suas vidas.

Na diagnose os estudantes escreveram os nomes dos jogos e brincadeiras que conheciam. Foi destacado também o jogo como sendo conteúdo da Educação Física, sendo, então, solicitado que os estudantes escrevessem o que pertence ao jogo, como também os tipos, as classificações e associações do jogo com outros conteúdos da vida ou da Educação Física. Assim, os estudantes verbalizaram a aprendizagem com base no que foi escrito:

Professor: “neste seminário inicial vocês irão explicar o que escreveram sobre o jogo. Quais os nomes dos jogos e brincadeiras que vocês conhecem?”. **Estudantes:** “pula corda, esconde-esconde, cola-descola, pega-pega, polícia e ladrão, futebol”; “pega-ajuda, basquete, pega-corrente, futebol, acha brinquedo, força”; “Beyblade”; “bola, boneca”; “cabo de guerra, adoleta, eu digo A..., joga bola”; “andar de bicicleta, brincar de correr, brincar no parque, desenho, brincar na educação física, brincar de carrinho, brincar de boneca, brincar de ler”; “atenção vai haver revolução, amarelinha, mãe e filha, escolinha, cozinheira, pim-barra, cola-descola americano, pique-esconde”; “verdade e desafio, pedra, papel, tesoura”; “queimado, jogo de tabuleiro, corrida, mercadinho, patins”; “barbie, o chão é larva”; “bobinho, batatinha quente”; “pause, escorrega, chocolate com pimenta, balanço, gangorra, escaladinha, rodinha, pique-fruta”. **Professor:** “o jogo é um conteúdo da educação física. O que pertence ao jogo?”. **Estudantes:** “pause, tem que ter um controle, pula, tem que ter corda, pim-barra, tem que proteger, pique-fruta, tem que se abaixar e dizer uma fruta, pique-gelo, tem que virar gelo na brincadeira”; pessoas, juiz, bola”; “bola, estádio, gol, drible, a camisa do jogador”; “uma bola, árbitro, jogadores, um lugar para jogar”; “plateia, pessoas, time inimigo”; “passa a bola, pessoas”; “diversão, pessoas, objetos”; invasão, arremessos, drible, grupos”; “personagem, música, missão, resgate”; “toque, caída, raiva, correr, diversão”; “regras, juiz”; “passe quicado, passe de peito, dribles, bola, apito”. **Professor:** “quais os tipos de jogos, as classificações e associações do jogo com outros conteúdos da vida ou da educação física?”. **Estudantes:** “jogo com bola - escolar, jogo de arremessar - escola, jogo para trolar - qualquer lugar, jogo de pensar - no quarto, jogo de se equilibrar - no parque, jogo para pintar - na sala, jogo de correr - na quadra, jogo com rede - praia, jogo com patins - parque, jogo com raquete - todo lugar, jogo de drible - na quadra”; “jogo com bola, correr e pular - casa”;

“jogo com bola – na quadra, jogo de pegar a pessoa – na rua, jogo com a raquete - na casa da minha tia”; “jogo de parar, jogo de bola, jogo de correr, jogo com a mão – escola, rua, casa”; “jogo com bola – em casa, jogos de correr – em casa, jogo de água – na piscina, jogo de saltos – na rua”; “jogo com bola, jogo de estratégia, jogo de tabuleiro, jogo de raquete – escola”; “jogo com bola, de correr, para arremessar a bola, jogo com raquete, de passar a bola para pegar, jogo com rede - escola, na rua, praça, ciclovia”; “jogo com bola na quadra, jogo de nadar na piscina, jogo de raquete na quadra” (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

Os estudantes estabeleceram uma relação do jogo com as brincadeiras e jogos da comunidade, os esportes, os brinquedos e situações que fazem parte da história de vida. No tocante ao jogo como conteúdo e os elementos que dele fazem parte, os estudantes explicitaram como sendo importantes as ações motoras, a presença de pessoas, objetos, um lugar para que o jogo aconteça. Reconheceram também que o jogo proporciona diversão e sentimentos negativos momentâneos nas situações de insatisfação. No que tange às classificações do jogo e sua relação com a vida, reconheceram que existem vários tipos (manifestações) de jogos, porém citam aleatoriamente e de forma dispersa e que estes podem ser praticados em diversos lugares.

Sobre a aprendizagem do jogo, os estudantes elaboram conceitos espontâneos enquanto realidade. Estes são base para a formação dos conceitos científicos, visto que são reconfigurados e ampliados mediante procedimentos analíticos e não somente nas experiências cotidianas (MARTINS, 2016).

Os estudantes, neste momento, apesar de já possuírem conhecimentos mais elaborados sobre o conteúdo, elaboram conhecimentos espontâneos, cabendo à escola proporcionar situações satisfatórias para a apropriação dos conhecimentos científicos ao longo da educação básica, por meio de processos orientados, organizados e sistemáticos.

Nas aulas de números três a oito, os objetivos consistiram em constatar e praticar jogos populares e brincadeiras existentes nas regiões nordeste, norte, centro-oeste, sul e sudeste reorganizando-os e identificando significados, relacionando-os com as diversões no lazer e os cuidados com a saúde. Os conteúdos tratados foram os jogos populares no Brasil.

Nas verbalizações sobre os Jogos na Região Nordeste, destacou-se:

Professor: “quais jogos e brincadeiras da região nordeste vocês conhecem?”. **Estudantes:** “eu brinco de esconde-esconde na minha rua”; “jogo de bola na pracinha”; “eu pulo corda com minhas primas”. **Professor:** “para que servem os jogos?”. **Estudantes:** “pra gente se divertir muito”; “pra

ficar feliz”; “pra fazer exercícios”. **Professor:** “iremos estudar os jogos e brincadeiras na região nordeste. Nesta região se situa o Estado de Sergipe, onde moramos e estamos neste momento. Os jogos que vocês praticam na comunidade onde moram fazem parte de nosso estudo, estes são importantes para as diversões no lazer e os cuidados para com a saúde de vocês. Ou seja, além de vocês brincarem e se divertirem estão cuidando da própria saúde”. **Estudantes:** “minha mãe sempre diz que brincar e comer coisas saudáveis faz bem pra saúde”; “e pra crescer também”; “eu cresci muito”. **Estudantes:** “por que os meninos quando ganham ficam zombando da gente?; “os meninos são mais fortes”; “os meninos se acham”; “a gente se acha mesmo, nós somos meninos”; “tô com medo, eu nunca joguei bolinha de gude”; “tio, eu nem gosto dessa brincadeira de beyblade porque eu não sei nem girar”. **Professor:** “como podemos reorganizar os jogos sete pecados, pim-barra, queimado, bola de gude e beyblade para que todos tenham as mesmas oportunidades para participar e dar sua contribuição nos jogos?”. **Estudantes:** “podemos formar equipes misturadas de meninos e meninas”; “seria mais justo”; “e cada um poderia jogar a bola uma vez”. **Professor:** “nos jogos, podem ser formados grupos de meninos e meninas juntos?”. **Estudante:** “sim, os meninos podem ajudar as meninas e a gente ajuda eles também”. **Professor:** “com a reorganização dos jogos, todos conseguiram participar das atividades da aula?”. **Estudantes:** “eu até joguei a bola bem alto”; “ele pegou a bola e me deu pra jogar”; “a gente fez planos pra ganhar”. **Professor:** “Vocês se divertiram quando estavam jogando e brincando?”. **Estudantes:** “quando eu jogo fico feliz”; “é muito bom porque a gente se diverte muito na hora do jogo”. **Professor:** “o jogo faz bem para nossa saúde? **Estudantes:** “no jogo a gente faz exercícios”; “faz bem pra o coração porquê a gente corre muito”; “e também pra o corpo porque movimentam os músculos”; “as crianças que brincam ficam saudáveis e a criança que não brinca fica triste e doente”. **Professor:** “os jogos e brincadeiras na região nordeste podem ser reorganizados de várias maneiras e realizados em diversos lugares fora o horário das aulas de educação física. Cabe destacar também que os mesmos fazem bem para saúde, porque quando vocês jogam e brincam uma série de benefícios acontece, como por exemplo, previne e evita a obesidade e o sedentarismo” (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, JUL/2019).

Nas verbalizações sobre os Jogos nas regiões Norte e Centro-Oeste, destacou-se:

Professor: “vocês conhecem os jogos e brincadeiras que existem na região norte e centro-oeste?”. **Estudantes:** “não sei”; “não”. **Professor:** “vários são os jogos que fazem parte das comunidades do Brasil e hoje vamos estudar os jogos que existem na região Norte e Centro - oeste, que são regiões que possuem jogos e brincadeiras próprias, e que precisam ser estudadas e aprendidas, pois fazem parte do acervo cultural do nosso país. Nas atividades vocês deverão reorganizá-las e destacar os significados das mesmas. Durante a instrumentalização prática surgiram ações, emoções e reorganizações, dúvidas e interesse pelo estudo. **Professor:** “o que é preciso para conquistar um canto no jogo dos quatro-cantos?”. **Estudantes:** “correr muito”; “pensar e correr”. **Professor:** “e como reorganizar as atividades praticadas nas aulas?”. **Estudantes:** “colocar duas pessoas no meio”; “tio como é que faz isso?”; “tio eu consegui. Quer ver de novo?”; “consegui tudo”; “tio, eu consegui pegar todas na primeira rodada, mas na segunda tá difícil”; poderia utilizar as duas mãos, enquanto uma mão joga a pedra pra cima, a outra pega a pedra no chão”; “agora sim eu consegui pegar as pedrinhas e chegar na última fase”; “o que é isso aí? Por que tem esse nome Rio Vermelho?”; “eu nunca brinquei disso”; “eu tô errada ou tô certa? No pique-fruta tem alguma coisa com pega-pega?”. Após as instrumentalizações

teórica e prática, ocorreu a discussão sobre as ações corporais, emoções e sentimentos, valores que surgiram durante os jogos e os significados dos mesmos. **Professor:** “quais ações corporais e emoções surgiram quando vocês estavam praticando os jogos?”. **Estudantes:** “mão e pé”; “todas as partes do corpo”; “confuso, eu não sabia pra onde ir no quatro-cantos”; “medo. Não tem quando você vai jogar a pedra? Aí, aí fica com medo de a pedra cair fora da casa”. **Professor:** “e surgiram valores?”. **Estudantes:** “ajudar as pessoas”; “teve, teve. Quando Kauan tava sem grupo, aí Geovanna foi e chamou ele”. **Professor:** “o que vocês pensam sobre esses jogos praticados nas aulas?”. **Estudantes:** “foi chato ficar no meio, que as vezes a gente vai tentar pegar o lugar dos outros mas não consegue voltar pro lugar”; “porque tem que correr pra mais perto do lugar do meio”; “as brincadeiras é diferente e o nome é diferente que ninguém conhece”; “menos amarelinha, que só muda o nome”; “oh tio, em todos os lugares as brincadeiras devem ser diferentes não é?”; “no Barra-manteiga eu não fui nenhuma, ninguém me escolheu”; “porque você corre muito”; “tem que pensar rápido, porque senão vai ser pego logo”. **Professor:** “qual o significado dos jogos praticados nas aulas?”. **Estudantes:** “é quando cada um fica no seu canto e a gente muda de lugar ao mesmo tempo pra pegar um outro lugar”; “e se não consegui fica sem canto”. (Quatro-cantos); “a pedra tem que jogar pra cima com a mão e com a mesma mão tem que pegar as pedras do chão”; “e tem que pegar todas até acabar e passar de fase” (cinco pedras); “tem o mesmo nome da amarelinha, a gente risca no chão as casas, faz os números, céu e terra, joga a pedra e depois pula”; “e quem jogar a pedra fora perde” (Macaca); “esse tem que correr muito porque senão é capturado para o outro grupo”; “tem que dizer o nome barra-manteiga batendo nas mãos das pessoas e no final sai correndo”; “é tipo um pega-pega”; “é uma brincadeira de correr” (Barra-manteiga); “as pessoas tentam atravessar o rio”; “alguns conseguem outros não”; “os que tem a cor podem passar e os que não tem tentam passar correndo” (Rio Vermelho); “É um pega-pega e pra não ser pego tem que dizer o nome de uma fruta, sendo que não vale repetir o nome da fruta” (Pique-fruta); “porque é um jogo da mente”; “é um jogo de memória”; “tem que decorar os nomes das coisas que vende na feira e não pode repetir”(Fui à feira). (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, AGO/2019).

Nas verbalizações sobre os Jogos existentes nas regiões Sul e Sudeste, destacou-se:

Professor: “vocês conhecem os jogos e brincadeiras da região sul e sudeste?”. **Estudantes:** “não sei”; “não”. **Professor:** “as regiões sul e sudeste também possuem suas particularidades próprias em relação aos jogos e brincadeiras tanto nos significados e aos nomes dados a estes. Vocês deverão praticar e reorganizar as atividades propostas nas aulas e na discussão, explicar os significados dos mesmos”. Durante a instrumentalização prática surgiram ações, emoções e reorganizações, dúvidas e interesse pelo estudo. **Estudantes:** “Pedro é peixe flexi”; “eu não entendi como você passou por aqui”; “tio, eu sou o tubarão”; “tinha que fazer um cercadinho em círculo porque a gente consegue. Pedro vai ser pego mais rápido, seria uma estratégia melhor”; “Geovanna, Geovanna, cuidado”; “eu fico atrás da pilastra, e quando ele tiver distraído eu corro rápido e me salvo, é só usar a cabeça, a inteligência”; “deveria ter três pegadas pra contar e procurar. Ficaria mais fácil pra quem vai procurar e mais difícil pra quem vai se esconder”; “que peninha, ela ficou sem toca”; “mas ela pode pegar uma casa depois que começar, mas ela tem que correr muito e chegar primeiro na toca”; “a gente podia fazer assim, podia ter três pessoas pra fazer a toca, porque aí ficaria duas dentro da toca, ou quatro”; “cuidado Pedro”; “tio eu tô com medo, tô com medo que eu perca”; “não sei, mas eu tô medo de perder”; “tio, posso ir de novo?”; “tio, o meu coração, tá batendo muito forte”; “eu acho

que é melhor assim, dois tem que que tentar pegar nossa cor, vai ser melhor, vai ser mais difícil pra gente, que vai tentar esconder a cor”; “eu tô preso, alguém me ajuda, me descola”. “como foi que vocês fizeram?”; “nós trabalhamos em equipe, como os times de futebol. Eu peguei o cone, depois eu passei pra Ryan e ele correu muito até chegar no nosso campo”; “eu tô preso, alguém me ajuda, me descola”. **Professor:** “o que vocês pensam sobre esses jogos praticados nas aulas?”. **Estudantes:** “porque pega, porque tem uma rede que pega peixe”; “é tipo assim, é ficar como a corrente, e depois a gente pega fica na rede com a gente”; “que a rede é a corrente, e o peixe é a pessoa, tipo, a gente pegou o peixe, ele fica preso na rede, então, a rede é a corrente”; “existem também pessoas sem casa porque não estudaram”; “é, porque tem que estudar pra trabalhar”; “no rouba-bandeira a gente tem que desviar de todo mundo sem que eles não pegue. E, a gente sai correndo e não pode deixar ninguém pegar”; “nós trabalhamos em equipe, como os times de futebol. Eu peguei o cone, depois eu passei pra Ryan e ele correu muito até chegar no nosso campo; “o rouba-bandeira parece com o pim-barrá, mas só que o rouba-bandeira tem que capturar o cone e trazer”; “e na briga de galo parece uma briga mesmo tio, só que não pode tocar no colega”. **Professor:** “qual o significado dos jogos praticados nas aulas?”. **Estudantes:** “ah, então a rede seriam as pessoas de mãos dadas que vão pegar as pessoas que são os peixes”; “quem foi à rede foi a corrente e os peixes são aqueles que têm que ser pegos, e daí já explica, caiu na rede é peixe” (caiu na rede é peixe); “cada coelho tem sua casinha e depois pode perder se não correr rápido” (coelho sai da toca); “é quando a gente se esconde e o outro vai procurar as pessoas” (esconde-esconde); “é quando duas pessoas brigam”; “eu vi uma briga de dois caras lá na minha rua” (briga de galo). (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, AGO/2019).

Nos jogos existentes nas regiões do Brasil os estudantes expressaram competitividade nos jogos de invasão. Porém, com as reorganizações das atividades, iniciou-se uma mudança de comportamento no tocante aos valores para com as diferenças e discriminações, e os estudantes, principalmente os meninos, se propuseram a colaborar e participar quando formavam grupos entre meninos e meninas. No decorrer das aulas, foi-se percebendo que o diálogo e a interação entre os estudantes proporcionaram o confronto de saberes, que, por sinal, contribuiu para a elevação do pensamento em relação ao objeto de estudo estudado, pois, em diversas vezes, os estudantes expressaram através de ações seus pensamentos durante a prática do jogo, a saber: pensar e elaborar suas ações durante os jogos e reconhecer que os jogos proporcionam diversão no lazer e contribuem para a saúde.

Houve atividades em que os estudantes demonstraram sentimentos de acolhimento para com o outro, a exemplo do coelho sai da toca e os quatro cantos, quando ficou evidente a frustração porque não conseguiam um espaço a alcançar. Percebeu-se, então, que os estudantes sempre almejam por um abrigo, por uma moradia, pois ficar sem isso, representa um abandono, uma ausência de lar, e isso incomodou aqueles que não conseguiam. Diante disto, os estudantes que tinham êxito

colaboraram no sentido de acolher e ajudar o próximo. Com a mediação do professor, os estudantes confrontaram os jogos existentes nas diferentes regiões e concluíram que existem na região e que, em alguns casos, o elemento diferenciador é somente a nomenclatura.

Nas discussões os estudantes identificaram os significados dos jogos como também relacionaram o conteúdo com questões sociais quando eram questionados sobre a aprendizagem valorizando a importância da escola, como sendo um local de apropriação de saberes e de valorização do trabalho para se ter uma vida digna.

Na aprendizagem do jogo, a atividade de estudo como atividade guia, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico. Neste sentido, o estudante é entendido como personalidade integral (MARTINS, 2016), ou seja, a aprendizagem incide na personalidade dos indivíduos (em sua maneira de ser e operar o mundo), levando-os à apropriação do conhecimento. O fator propulsor da aprendizagem assenta-se nas apropriações efetivas pelo sujeito que aprende.

Entende-se que o desenvolvimento do pensamento nos estudantes encontra-se em processo ascendente, com possibilidades de iniciar a passagem do abstrato ao concreto no pensamento, compreendendo o jogo para além de sua superficialidade e aparência, superando a formação de conceitos espontâneos mediante a formação das representações sobre o conteúdo, no ciclo das identificações dos dados da realidade.

Nas aulas de números nove a doze, os objetivos consistiram em conhecer os jogos de salão jogando xadrez e identificando os movimentos das peças. Os conteúdos tratados foram os Jogos de salão: xadrez.

Nas verbalizações sobre os Jogos de salão (xadrez – peão, torre e cavalo), destacou-se:

Professor: “quais jogos de salão vocês conhecem?”. **Estudantes:** “dama, xadrez, baralho, cartas”; “tio, lá em casa tem um baralho, aí eu não jogo muito porque minhas irmãs sempre tão ocupadas limpando a casa, aí eu não tenho muito tempo de jogar baralho”. **Professor:** “o que vocês pensam sobre o xadrez?”. **Estudantes:** “é um joguinho que parece dama”; “é um jogo de estratégia”; “eu não conheço esse jogo”. Durante as instrumentalizações surgiram ações, emoções, dúvidas e interesse pelo estudo. **Professor:** “o xadrez é um jogo de salão composto por trinta e duas peças, destas, dezesseis são brancas e dezesseis pretas. Elas estão dispostas num tabuleiro de sessenta e quatro casas com cores claras e escuras e cada peça possui suas movimentações específicas”. Então vamos estudar os movimentos das peças do xadrez utilizando o texto didático e praticando. E, ao final da aula vocês explicarão esses movimentos. **Estudantes:** “tio, será que eu tô fazendo certo?”; “já pode jogar tio?”; “professor, e agora?”; “o objetivo do jogo é: o adversário que tiver menos peças perde”; “oh tio, pode

pular outra peça?; “e pode saltar outras peças é?”; “eu fiz um éle, veja, meu cavalo tava aqui, um, dois e vira”; “o bom é que o cavalo pode saltar outras peças”. **Professor:** “o que significa o jogo xadrez?”. **Estudantes:** “Oito peões, duas torres, dois cavalos, dois bispos, um rei e uma rainha?”; “Isso parece que tá protegendo o rei e a rainha, por isso o peão fica na frente”; “então os peões são os soldados”; “e se os peões não tiverem mais, os outros têm que proteger a rainha”. **Professor:** “você conseguiram identificar os movimentos das peças do xadrez?”. **Estudantes:** “foi bom. Aprendemos como é montar o xadrez”; “nós aprendemos os nomes dos pinos”; “tem que ir pra frente, até chegar do outro lado”; “o peão pode andar duas casas. Mas eu já vi minha irmã jogando esse jogo”; “pode andar pra frente, pode andar duas casas”; “o peão só pode ir pra frente, uma ou duas vezes, agora é xadrez...”; “o cavalo poderia andar cinco casas, porque ele corre muito”; “o peão anda uma casa ou duas na primeira jogada e pra frente”; “a torre anda mais tio, pra frente, pra trás, pra direita e pra esquerda” (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, AGO/2019).

Nas verbalizações sobre os Jogos de salão (xadrez – peão, cavalo, torre, bispo, rei e rainha), destacam-se:

Professor: “vamos hoje continuar o estudo sobre as movimentações das peças do xadrez. De início faremos uma revisão sobre a aula passada e depois ampliaremos o estudo praticando a movimentação do bispo, rei e rainha. E, ao final da aula vocês deverão explicar a movimentação das peças do xadrez”. Durante as instrumentalizações surgiram ações, emoções, dúvidas e interesse pelo estudo. **Estudantes:** “o peão não pode ir pra o lado?”; “oh tio, o peão pode fazer um éle?”; “sei, diagonal é como se fosse um xis”; “misericórdia”; “o rei é o que manda em todos; “como assim a rainha tem mais liberdade?”; “oh tio, mas o rei só anda uma casa? ; “eu tava aqui, agora eu ando duas casas e depois mais uma, aí fez um éle. Tá certo?”. **Professor:** “você conseguiram identificar os movimentos das peças do xadrez? O que vocês pensam sobre o xadrez?”. **Estudantes:** “a rainha pode ir pra frente, pra trás, pode ir pra esquerda né, direita, pra diagonal e não pode pular”; “eu não sabia nem os nomes das peças e agora já sei”; “a gente já sabe de tudo, nosso grupo movimentou todas as peças”; “eu gostei desse jogo como passatempo. É uma brincadeira pra passar o tempo”; “esse jogo tem estratégia”; “pensar antes de jogar”; “tentar adivinhar onde o outro vai jogar”; “tem que ter concentração. E também se você tiver triste, fica alegre”; “parece uma guerra”; “uma guerra de rei contra rei”; “os peões ficam na frente porque são os soldados, que ficam protegendo o rei e a rainha”; “é um jogo de estratégias e batalhas, até conseguir derrotar”. (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, AGO - SET/2019).

Nos jogos de salão os estudantes demonstraram, logo de início, dificuldades na identificação e posição das peças no tabuleiro, mas o auxílio do texto didático (produzido pelo professor-pesquisador) e a mediação, principalmente nos momentos das instrumentalizações teórica e prática, deram os subsídios necessários para que os estudantes pudessem conhecer e identificar as peças que compõem o jogo de xadrez.

Nas discussões sobre a identificação dos movimentos das peças, os estudantes destacaram singularidades pertencentes a cada peça estudada. Tais

explicações demonstraram que os mesmos identificaram os movimentos a elas pertencentes. Os estudantes demonstraram interesse no estudo sobre o xadrez, pois era um conteúdo não trabalhado na escola e na sua prática social.

A aprendizagem do jogo se torna mais evidente, pois foram levados em consideração o grau de complexidade requerido nas ações dos estudantes e a qualidade das mediações, visto que representam condições primárias de toda a periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem (MARTINS, 2016).

Ao jogar o Xadrez, os estudantes puderam agir fazendo comparações e estabelecendo semelhanças e diferenças entre o jogo e a realidade social. Com ajuda da comparação, estudam-se tanto os traços externos que saltam à vista, assim como os internos, que os estudantes não percebem diretamente e que somente podem descobrir com o seu trabalho mental. O Xadrez possui uma história que possibilitou refletir sobre a realidade social e a posição que os estudantes podem assumir nas suas atitudes valorativas frente ao fenômeno em estudo e sua correspondência com a realidade.

Nas aulas de números treze a dezoito, os objetivos consistiram em jogar voleibol, reorganizando a atividade, identificando o significado do jogo, refletindo sobre a aprendizagem na Educação Física, as diversões no lazer e os cuidados com a saúde. Os conteúdos tratados foram os Jogos Esportivos – voleibol e os sentidos dos Jogos Esportivos.

Nas verbalizações iniciais sobre os Jogos Esportivos – Voleibol e a identificação do significado, destacou-se:

Professor: “o que vocês sabem sobre os jogos esportivos?”. **Estudantes:** “correr”; “jogar”; “chutar”; “regras”; “pensar quando for dá um toque”; “ele é uma brincadeira”. **Professor:** “o que vocês sabem sobre voleibol?”. **Estudantes:** “tem rede e bola”; “eu já vi na televisão”; “os meninos grandes lá da rua jogam com uma corda, mas eles não deixam jogar porque eu sou pequeno”. Durante as instrumentalizações surgiram ações, emoções, dúvidas, interesse pelo estudo e reorganizações. **Estudantes:** “eu não sei jogar vôlei não”; “isso é vôlei, tio isso é vôlei. Eu amo jogar vôlei, pode jogar na praia, eu já vi, é vôlei”; “a gente jogou uma bola azul e eles deixaram cair no chão”; “gente nós fizemos um ponto”; “ não vale não, Rodolfo tá baixando a rede e jogando a bola no chão pra gente perder”; “não pode tocar na rede”; “só pode tocar na bola uma vez”; “oh tio, é melhor com aquela bola boa”; “depois a gente vai ter um jogo de verdade?; “oh tio só é ponto se cair aqui dentro não é?; “então eu vou dar um saque”; “é quando joga dessa linha aqui”; “quando Enzo pega a bola ele passa pra uma pessoa na frente e não pra quem tá atrás”; “tio eu já sei como poderia ser diferente, podia ter duas bolas”; “isso não existe não”; “podia ter duas bolas pra gente participar mais.

Cada grupo fica com uma bola, aí eu jogo pra lá, aí eles jogam pra cá. Ao mesmo tempo quando eu jogo pra lá, eles jogam pra cá, e tenta pegar”; “e também podia rebater, fazer assim, segurar a bola e depois bater com a mão”; “colocar cada um num lugar diferente do campo. E jogar a bola menos forte pra bola não ficar indo pra fora toda hora”; “e passar a bola entre os colegas antes de jogar pra o outro campo”; “podemos jogar dois contra dois como eu vi na televisão”; “a bola poderia ser tocada por qualquer parte do corpo”; “a gente poderia aumentar a rede”. **Professor:** “o que vocês pensam sobre o jogo esportivo voleibol?”. **Estudantes:** “no início foi terrível porque ninguém passava a bola pra mim, mas depois eu consegui jogar”; “eu adorei, porque eu consegui pegar na bola e lançar pra o outro lado”; “o câmbio parece o jogo de vôlei”; “porque arremessa por cima da rede e tem bola”; “quando você for arremessar a bola e a bola for fora, você pode perder todo seu ponto. E o seu ponto poderia ir pra outra pessoa”; câmbio é pegar a bola com a mão e não deixar cair no chão”; “jogar a bola pra o outro”; “essa palavra eu já vi em filme de soldados”; “um fala alguma coisa e depois o outro fala também, assim, câmbio, câmbio”; “pra jogar vôlei a gente tem que rebater a bola com a mão”; “eu fico feliz quando eu faço ponto”; “não pode tocar na rede”; “com essa bola tio, quando a gente ficou rebatendo ficou mais fácil porque ficava fluando”; “tio, quarta-feira a gente pode ir com aquela bola, agora vai ficar mais difícil pra pessoa rebater”. **Professor:** “qual o significado deste jogo esportivo praticado nas aulas?”. **Estudantes:** “arremessar a bola por cima da rede pra fazer o ponto”; “o câmbio parece com o vôlei”; “e também pode jogar a bola pra o coleguinha antes de jogar por cima da rede”; “não deixar a bola cair no chão”; “não deixar ir fora”; “marcar pontos” (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Nas verbalizações intermediárias sobre os Jogos Esportivos – Voleibol e a identificação do significado, destacou-se:

Professor: “o que vocês sabem sobre o voleibol? O voleibol é um jogo esportivo? Por quê?”. **Estudantes:** “é um jogo que tem que passar a bola por cima da rede”; “é sim jogo esportivo porque tem bola, rede, campo, tem que fazer pontos”; “e também tem regras”; “tem que ter saque”; “o que é isso?”; “saque é passar a bola pra o outro time”. **Professor:** “saque é um dos fundamentos do voleibol dentre outros, onde a bola é rebatida atrás da linha de fundo, e o jogo é iniciado com um saque. Vamos dar continuidade ao jogo esportivo voleibol, onde vocês irão praticar e ao final terão que explicar o significado deste jogo”. Durante as instrumentalizações surgiram ações, emoções, dúvidas, interesse pelo estudo e reorganizações. **Estudantes:** “a gente tem que fazer o saque daqui”; “merda eu tô quase conseguindo”; “não pode deixar a bola cair no chão”; “e se a bola cair dentro do campo é ponto”; “pode rebater a bola de volta”; “poderia também ter mais de uma bola”; “você joga assim e bate com a mão. Agora é você”; “tem que ficar espalhado”. **Professor:** “o que vocês aprenderam sobre o jogo esportivo voleibol?”. **Estudantes:** “hoje eu consegui fazer um saque”; “eu pulei e rebati na bola”; “eu aprendi a fazer dois saques diferentes”; “eu fico feliz quando jogo vôlei”; “o saque tem que ser feito atrás da linha, aquela última linha lá”; “fazer saque é um pouco difícil”; “eu sei fazer dois tipos de saques”; “eu senti dificuldade e raiva, porque fazer saque é difícil e Igor esbarrou em mim quando eu fui pegar a bola”; “dois contra dois, foi assim que eu vi na televisão, porque um tem que tocar a bola pro outro e o outro tem que bater”. (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

Nas verbalizações finais sobre os Jogos Esportivos – Voleibol e as diversões no lazer e cuidados com a saúde, destacou-se:

Professor: “para que estudar os jogos esportivos?”. **Estudantes:** “pra aprender a jogar vôlei”; “pra pensar e não deixar a bola cair no chão”. **Professor:** “para que praticar o jogo esportivo voleibol?”. **Estudantes:** “pra se divertir na rua”, “pra saber mais sobre o jogo”, “pra gente ficar com saúde”. **Professor:** “os jogos esportivos são importantes para o divertimento no lazer e os cuidados com a saúde, por isso devem ser estudados e praticados na escola e também em outros lugares. Vocês deverão reorganizar os jogos de voleibol e ao final faremos uma reflexão sobre os sentidos que podemos dá-lo”. Durante as instrumentalizações surgiram ações, emoções, dúvidas, interesse pelo estudo e reorganizações. **Professor:** “sempre que estiver chovendo como hoje não iremos para a quadra, à aula será dentro da sala”. **Estudantes:** “o espaço é pequeno professor”; “não vai dar pra jogar, tem as mesas e cadeiras que atrapalham”. **Professor:** “afastaremos as mesas e cadeiras. Como então podemos reorganizar o jogo voleibol neste espaço?”. **Estudante:** “a gente pode jogar como eu vi na televisão, dois contra dois, professor”; “ou três contra três”. **Professor:** “claro que podem. Vocês reorganizaram o jogo, e pra isso vocês pensaram. **Professor:** “os jogos possuem regras?”. **Estudantes:** “simmmmm”. **Professor:** “então, juntos, vamos elaborar as regras”. **Estudantes:** “tem que ter saque”; “a bola só pode passar por cima da rede”; “a bola pode ser rebatida com duas mãos”; “não pode topar na rede”. **Professor:** “e no mesmo grupo devem ter meninos e meninas juntos”. **Professor:** “praticar jogos esportivos é importante para o lazer e para a saúde?”. **Estudantes:** “ah tio, é por isso que eu vejo as pessoas lá na praça jogando vôlei”; “e também movimentam o corpo”; “quando a gente joga a saúde fica bem”; “eu jogo vôlei com meus amigos na praça pra se divertir”; “é um tipo de exercício pra saúde ficar boa”. **Professor:** “muito bem, vocês reconheceram os sentidos que se podem dar aos jogos esportivos, ou seja, vocês aprendem sobre o jogo esportivo na escola, estudando e praticando e, depois dão sentido em suas comunidades, ou seja, em suas vidas” (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, SET/2019).

No jogo esportivo voleibol os estudantes demonstraram desde o início das aulas, competitividade e desorganização espaço-temporal. Com a mediação do professor e a reorganização das atividades, os estudantes se organizaram e preencheram os espaços que antes estavam vazios, isso possibilitou a elaboração de estratégias dos grupos, pois eles pensaram antes de agir. A partir daí, os estudantes começaram a passar a bola entre si antes de lançar para o outro lado em busca de um espaço vazio, isso possibilitou maior participação da turma. Ao identificarem o significado do jogo, começaram a agir em colaboração com os demais para que a bola não caísse no próprio campo fazendo com que ela se mantivesse mais tempo em jogo.

No desenvolvimento das atividades, os estudantes interagiram de forma coletiva, passando a bola um para outro e rebatendo-a por cima da rede. Alguns estudantes do lado oposto pensavam e agiam levantando os braços como se quisessem bloquear a bola, impedindo-a de passar para o próprio campo. Na utilização de bolas leves, havia uma dificuldade para derrubá-la no chão e isso possibilitava ações mais pensadas dos estudantes em recuperar a bola para que não

caísse de imediato no chão. Já com bola pesada, a dificuldade foi maior e, ao perceberem a situação de não conseguirem passá-la por cima da rede, aproximavam-se cada vez mais desta e, à medida que conseguiam, iam se afastando da rede, colocando mais força para que a bola a ultrapasse. Neste caso, os estudantes foram reconhecendo suas próprias ações e suas possibilidades, regulando a força necessária de acordo com as situações de distância entre seu próprio corpo e a rede.

O salto qualitativo dos estudantes ficou evidente em relação às ações quanto ao estudo e à prática do voleibol. Os estudantes, antes de executarem a passagem da bola, olhavam a distância entre seu próprio corpo e a rede como se quisessem calcular a medida certa da força a ser exercida. Alguns já arriscavam um saltito ao jogar a bola para cima e depois rebatiam; outros já tentavam o saque atrás da linha de fundo, e havia aqueles que devolviam com duas mãos a bola vinda do outro campo.

Cada bola caída dentro do campo era motivo de gritos de alegria por terem marcado o ponto tão desejado; mas também, a cada bola fora ou a cada saque não eficiente, observava-se uma decepção consigo próprios, mas nada que impedisse novas tentativas para alcançar o objetivo da atividade.

Nas ações corporais, percebeu-se maior plasticidade nos gestos técnicos no decorrer das aulas; utilizaram até os pés e outras partes do corpo a fim de recuperar a bola não alcançada pelas mãos. As emoções sempre surgiram principalmente de alegria quando se fazia o ponto, quando a bola caía no campo oposto e, de decepção consigo mesmo, quando o estudante reconhecia seu próprio erro. O jogo tornou-se mais competitivo, e os próprios estudantes exigiram uma reorganização com marcação de pontos e limitação de pessoas no jogo.

As emoções e os sentimentos ficaram mais evidentes, surgiram gritos, abraços e comemorações para os acertos, mas, já para os erros, surgiram conflitos, discordâncias, desentendimentos e decepção pelo fato de o outro não ter êxito nas ações. Enfim, os estudantes reconheceram e identificaram o significado do jogo esportivo voleibol a partir suas ações, pensamentos e emoções. Além do mais, reconheceram que este pode ser reorganizado, jogado em diversos lugares e é importante na diversão para o lazer e nos cuidados para com a saúde. No processo evidenciou-se que “a criança começa a estabelecer uma hierarquia de motivos e a controlar seu comportamento” (MARTINS, 2016, p. 175).

Percebe-se aí, o salto qualitativo dos estudantes em relação à aprendizagem do jogo, uma vez que a criança está aprendendo a controlar seu comportamento e

pensamento diante das situações que surgem quando está jogando e passa a concretizar sua aprendizagem no nível da formação das representações sobre o conteúdo.

Nas aulas de números dezoito a vinte, os objetivos consistiram em identificar o jogo e a brincadeira, refletindo sobre definições e valores, relacionando-os com a aprendizagem, o lazer e a saúde, priorizando a constatação dos dados da realidade com a formação de representações. O conteúdo tratado foram os jogos e brincadeiras, definições e valores.

Para isso, foi realizado o seminário final visando a confrontar os conhecimentos sobre o conteúdo estudado na unidade de ensino. Ao analisar os resultados, verificou-se que os estudantes se apropriaram do conteúdo para além do já sabiam no seminário inicial.

Os estudantes expressaram nas questões elaboradas pelo professor-pesquisador, a aprendizagem do jogo verbalizando sobre: definição, tipos, elementos, emoções e sentimentos, ações corporais, significado, local onde pode ser utilizado e os sentidos. O seminário final teve como base e referência às questões respondidas pelos estudantes que, assim, explicaram sua aprendizagem:

Professor: “neste seminário final vocês irão explicar a aprendizagem do jogo. O que é jogo? **Estudantes:** “é uma coisa que a gente se diverte”; “um jogo tem regra, alegria”; “é um jogo tipo xadrez”; “o jogo é para brincar”; “jogo é ganhar, se divertir e ter emoção”; “ela é uma coisa que não dá pra explicar e muito divertido”; “é o que se brinca, se diz, o sentimento, alegria e diversão e tira o estresse”; “esportivo”; “um esporte”; “é você se exercitar e fazer ponto contra o seu adversário”. **Professor:** “quais os tipos de jogos?”. **Estudantes:** “jogos de salão, jogos esportivos, de pensar, jogos de arremessar, jogos de pular”; “jogos de salão, jogos de campo, jogos com rede e etc.”; “futebol, basquete, vôlei, jogos de salão, jogos de campo”; “jogos com a bola, jogos de salão, jogos de mesa”; “queimado, sete pecados, rio vermelho”. **Professor:** quais elementos pertencem ao jogo?”. **Estudantes:** “rede, bola, peças, fitas e outras coisas”; “bola, rede, bola de gude, peças, tabuleiro, jogadores, regras e concentração”; “a bola, a rede e as pessoas”; “bola, rede e quadra”; “regras, bola, rede, campo e rebater”; “bola, pessoas, juiz”; “regras, jogadores, pessoas”; “bola, pino, dado, rede”; “regras, correr, treinador, bola, pessoas, jogador”. **Professor:** “quais emoções e sentimentos surgiram quando vocês estavam jogando?”. **Estudantes:** “alegria, raiva, diversão e tristeza”; “aflição, frio na barriga, medo, tristeza e pensamento positivo”; “medo, alegria, frio na barriga, diversão”; “emoções”; “ansiedade”. **Professor:** “qual o significado dos jogos?”. **Estudantes:** “aprender”; “jogar”; “jogo, para aprender a jogar”; “diversão e vencer”; “brincadeiras”; “ter emoção”; “o significado é jogar”. **Professor:** “onde na vida o jogo pode ser utilizado?”. **Estudantes:** “na praça, em casa, em vários lugares”; “na rua, na escola”; “em casa, na rua, na quadra, na escola”; “no campo, na quadra, na rua”; “em qualquer lugar, em casa, na praia”. **Professor:** “para que estudar o jogo?”. **Estudantes:** “para aprender os jogos e brincadeiras”; “para saber jogar direito”; “para aprender o jogo”; “para aprender a jogar aquele jogo”; “para aprender os jogos e brincadeiras e para aprender o jogo”; “para ser alguém na vida”; “você estuda para ganhar”;

“jogar futebol e voleibol, para aprender os conteúdos jogos e brincadeiras, jogos de salão, jogos esportivos”; para no futuro ser um jogador ou ser outras coisas”; “para aprender como crescer”. **Professor:** “muito bem estudantes, vocês explicaram o jogo como conteúdo desta unidade e demonstraram um salto qualitativo para além do que já sabiam” (ESTUDANTES DO 3º ANO E PROFESSOR, SET - OUT/2019).

As verbalizações dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental ratificam que a função social da Escola consiste em assegurar o acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente. Na escola, o papel do currículo é a reflexão pedagógica que potencializa a elaboração do pensamento nos estudantes, cabendo ao currículo ordenar o conhecimento de diferentes disciplinas escolares, de forma a garantir o desenvolvimento da aprendizagem, mediante a organização de uma sequência hierárquica, produzida por meio do trabalho pedagógico.

A unidade de ensino que principiou com o seminário inicial e findou com o seminário final, consolidou a aprendizagem referente ao objeto de estudo das crianças, incidindo em sua maneira de ser e operar o mundo, levando-as à apropriação do conhecimento com estabelecimento de relações sociais.

A internalização da aprendizagem ocorreu de fora para dentro e para fora quando retorna à realidade, incidindo sobre a personalidade e a concepção de mundo dos estudantes. Assim, na aprendizagem espontânea, os estudantes usam informações, conhecimentos anteriores resgatados em aula pelo professor-pesquisador que problematizou o conteúdo, utilizando e produzindo os instrumentos para formar as representações via mediação e o lúdico do Jogo.

Os estudantes do 3º ano do ensino fundamental concretizaram o objetivo do ciclo, a expectativa de aprendizagem, a qual consistiu em identificar o Jogo e as brincadeiras, contextualizando-os, relacionando-os ao lazer, à saúde e ao estudo, elaborando definições, refletindo sobre atitudes e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas e seminários priorizando a constatação, interpretação, compreensão e explicação dos dados da realidade no nível da formação de representações, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

Isto gerou a contradição, o salto qualitativo que consolidou a formação das representações. A contradição é uma condição universal da existência da matéria e do ser, sendo uma lei fundamental da dialética e do conhecimento. Nas contradições do pensamento das crianças investigadas, emergiram a interação da análise e da síntese, as comparações, o pensamento crítico, enquanto ações mentais que

condicionam o próprio pensamento gerando mudanças. A luta dos contrários condicionou seu desenvolvimento e impulsiona a passagem para um estado novo, qualitativamente mais elevado, no qual ocorreu a passagem dos conceitos espontâneos para as definições, as representações no pensamento, materializando o estágio do desenvolvimento no 1º ciclo da aprendizagem. O referido estágio é a base estruturante e gera novas possibilidades ao ingressar no próximo ciclo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos na pesquisa em questão, faz-se importante destacar argumentos que potencializam a apropriação da aprendizagem do jogo e brincadeiras nas aulas de Educação Física no I ciclo do Ensino Fundamental.

Assim, ratifica-se que a educação escolar, sendo uma atividade mediadora da prática social, deve cumprir com seu papel de humanizar as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes oportunidades de condições na elevação do pensamento crítico em busca da transformação social e realidade, e com igualdade de oportunidades. “Por isso, segundo Saviani, a educação deve comprometer-se com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social” (MARTINS, 2019, p. 84). É neste sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Física Crítico-Superadora alinham seus fundamentos aos interesses da classe trabalhadora.

Já os estudos sobre desenvolvimento do psiquismo humano contribuíram para que este professor-pesquisador explique a aprendizagem do jogo, destacando que a atividade guia para as crianças em idade escolar se configura na atividade estudo. Esta, por sua vez, formou o pensamento sobre o jogo, tendo como suporte fundamentos da lógica dialética materialista, a qual possibilita compreender os ciclos de aprendizagem e explicar o movimento do conhecimento por contradição, por via do abstrato ao concreto no pensamento.

Neste contexto, levou-se em consideração a tríade conteúdo-forma-destinatário como sendo essencial para a seleção, organização e sistematização do trabalho pedagógico, em prol da formação das representações nos estudantes investigados, sendo que a referida tríade é orientada pelos objetivos educacionais.

Nas 60 aulas de Educação Física, trabalhadas com as crianças do Ensino Fundamental dos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos com 20 aulas para cada turma), verificou-se que as vivências e experiências corporais foram indispensáveis para o aprendizado do jogo e a elaboração do pensamento nos sujeitos investigados, possibilitando o início da auto-organização dos mesmos. A Educação Física é um componente curricular que contribuiu para materializar o jogo e sua aprendizagem na Abordagem Crítico – Superadora, a qual desenvolve a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal. Neste rumo, destacam-se os resultados desta investigação.

No 1º ano do ensino fundamental, a aprendizagem demonstrou que, nesta fase, se iniciam as primeiras representações sobre o jogo com possibilidades para ampliação do conhecimento. Já no 2º ano, a aprendizagem se aproximou da identificação do Jogo à realidade, ocorrendo a interação da análise e da síntese, as quais condicionam o próprio pensamento gerando mudanças, impulsionando os estudantes para a passagem a um estado novo, qualitativamente mais elevado ao ampliarem as representações. Por fim, no 3º ano, a aprendizagem produziu um salto qualitativo que consolidou a formação das representações ocorrendo a passagem dos conceitos espontâneos para as definições, as representações no pensamento, materializando, assim, o estágio do desenvolvimento no 1º ciclo da aprendizagem sobre o Jogo nas aulas de Educação Física.

É possível afirmar que, com as análises dos resultados oriundos do campo e o confronto com a literatura sobre aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física no I Ciclo do Ensino Fundamental, o jogo como conteúdo e signo potencializou a elevação dos níveis de pensamento nos estudantes investigados, mobilizando a consciência.

O objetivo da investigação foi alcançado ao analisar como os estudantes do Ensino Fundamental aprendem o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física no nível de organização da identidade dos dados da realidade. Inferiu-se com os sujeitos investigados que o percurso lógico da aprendizagem ocorre numa linha de desenvolvimento do pensamento que vai do sensorial-empírico para a formação das representações sobre o Jogo; das suas manifestações particulares para o geral do fenômeno estudado; do conhecimento do senso comum para o conhecimento mais elaborado, ou seja, da síncrese para síntese no nível das representações próprias deste ciclo.

Acredita-se, pois, que nossa investigação traz argumentos e fundamentos para pensar a prática pedagógica na Educação Física, a luz da lógica dialética materialista, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

BERNADI, Guilherme Bardemaker; JUNIOR, Carlos Alberto Perdomo Fazenda. Crítica a “escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**, v. 24, n. 3, p. 1029-1040, jul./set, 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

DUARTE, Newton; EIDT, Nadia Mara. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, n. 24, p. 51-72, 1º sem, 2007.

ELKONIN. D.B. **Psicologia do jogo**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica – experiência na Disciplina Escolar Educação Física**. Campinas: FE – UNICAMP, 1997 (Tese de Doutorado em Educação).

ESCOLA ESTADUAL [REDACTED]. **Projeto Político Pedagógico 2017-2019**. Aracaju: Escola Estadual [REDACTED], 2017.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA. C.N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Salvador: UFBA, 2015. Tese (Doutorado em Educação).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jum, 1995.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento: Revista de educação física da UFRGS**, v.20, n.1, jan./mar, 2014.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. **Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 7 v.7 n.14, p. 19-33, jan-jun 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011.

LESSA, Sérgio. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORENZINI, Ana Rita. **CONTEÚDO E MÉTODO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LORENZINI, Ana Rita *et al.* As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**, v. 21, n. 4, out/dez, 2015.

LORENZINI, Ana Rita; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, v. 40, n. 3, p. 302-308, mai, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar**. PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 11. Nº 22. PP. 345-358. JUL. – DEZ. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n.2, p. 130-143, dez, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 177f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

ProEF. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. **Regimento Geral**, 2018.

SANTOS, M. G. C. A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo. *In: Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012, p. 1-12.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação [online]**., vol.12, n.34, pp.152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, ano 3, n.4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. A Educação e as transformações da sociedade. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, **13** (2), p. 101-112, dez. 2005.

SERGIPE. Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer N° 388/2018/CEE e da Resolução N°04/2018/CEE. **Currículo de Sergipe**: Integrar e Construir. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aracaju/SE 28 de dezembro de 2018.

SILVA, Matheus Bernardo. Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos: apontamentos para a Educação Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 533-542, set/dez, 2016.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. **Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural**. Teoria e Prática da Educação, v. 22, n.1, p.84-97, Janeiro/Abril 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

VASCONCELOS, Carolina Moura; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; ALMEIDA, Eliane Maria. A formação de conceitos na teoria de Vigotsky: contribuições para o ensino da ginástica na educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.22, p. 53-128, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA



01.908.054/0001-12
 Praça Major Edeltrudes, 04
 B. Farolândia - CEP: 49030-510
 Aracaju - Sergipe

ESTADO DE SERGIPE
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA - SEDUC
 DIRETORIA REGIONAL DE ARACAJU - DEA
 ESCOLA ESTADUAL [REDACTED]

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito o pesquisador **FÁBIO FONTES DE OLIVEIRA**, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade de Pernambuco (PROEF/UPE) para desenvolver sua pesquisa intitulada **A IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ACERCA DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, a ser desenvolvida no Ensino Fundamental sob a orientação da Professora Dra. Ana Rita Lorenzini.

A pesquisa tem como Objetivo Geral: "analisar os desafios presentes no processo de sistematização das aprendizagens do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física de 3 (três) turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais da Escola Estadual [REDACTED] na cidade de Aracaju/SE". Terá como metodologia a Pesquisa-ação, esta será qualitativa sendo utilizados os seguintes meios para coleta de dados: Diário de Campo, fotografias e filmagens.

Ciente dos objetivos e das metodologias utilizadas na pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Aracaju, 15 de Maio de 2019.

Marise Rabelo dos Anjos
 MARISE RABELO DOS ANJOS - DIRETORA

Marise Rabelo dos Anjos
 Diretora
 Port. 3169/2015

ANEXO B – TERMO DE CONCESSÃO

01.908.054/0001-12

Praça Major Edeltrudes, 04
B. Farolândia - CEP: 49030-510
Aracaju - Sergipe



ESTADO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA - SEDUC
DIRETORIA REGIONAL DE ARACAJU - DEA
ESCOLA ESTADUAL [REDACTED]

TERMO DE CONCESSÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Concedo o uso desta Instituição ao pesquisador **FÁBIO FONTES DE OLIVEIRA**, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade de Pernambuco (PROEF/UPE) para desenvolver sua pesquisa intitulada **A IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ACERCA DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, sob a orientação da Professora Ana Rita Lorenzini.

Toda equipe deverá cumprir com as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, garantindo esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e que não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

No caso do não cumprimento das garantias acima, terei a liberdade de revogar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Aracaju, 15 de Maio de 2019.

Marise Rabelo dos Anjos

MARISE RABELO DOS ANJOS - DIRETORA

Marise Rabelo dos Anjos
Diretora
Port. 3169/2015

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa **A IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ACERCA DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, sob responsabilidade do pesquisador FÁBIO FONTES DE OLIVEIRA, orientada pela Professora Dra. ANA RITA LORENZINI tendo por objetivo analisar os desafios presentes no processo de sistematização das aprendizagens do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física de três turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais da Rede Estadual, na cidade de Aracaju/SE. Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): seminários, filmagens das aulas para posterior transcrição dos momentos de sistematização e análise e discussão dos dados.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

A pesquisa não oferece risco eminente à saúde, porém se houver algum momento de constrangimento na coleta de dados (seminários, roteiro de observação de campo através de filmagens), nos prontificaremos a destruir imediatamente o material utilizado não deixando nenhum resquício, como também faremos um acompanhamento constante com os participantes da pesquisa para detectarmos qualquer outro tipo de desconforto que possa surgir.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: **a melhoria da prática pedagógica nas aulas de Educação Física, mostrar a importância da sistematização das aprendizagens dos alunos e o conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo jogo nos anos iniciais.**

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar o pesquisador: Fábio Fontes de Oliveira, Rua Deputado Matos Teles, 153, Conjunto Médici 2, Bairro Luzia, Aracaju - SE, telefone para contato (79) 999843211, e-mail **fabiofontes3@gmail.com**.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º na rua: Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone/fax (81) 3184-1271 ou através do e-mail: **cep_huoc.procape@upe.com**

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, responsável por _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: Aracaju - SE

Data: ___/___/___

Assinatura do sujeito (ou responsável)

Assinatura do pesquisador

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **A IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ACERCA DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, sob responsabilidade do pesquisador Fábio Fontes de Oliveira e da orientadora Professora Dra. ANA RITA LORENZINI cujo (s) objetivo (s) é (são) analisar os desafios presentes no processo de sistematização das aprendizagens do conteúdo jogo das aulas de Educação Física de três turmas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe/Aracaju. Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): seminários, filmagens das aulas para posterior transcrição dos momentos de sistematização e análise e discussão dos dados.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

A pesquisa não oferece risco eminente à saúde, porém se houver algum momento de constrangimento na coleta de dados (entrevistas, questionários e/ou roteiro de observação de campo através de filmagens), nos prontificaremos a destruir imediatamente o material utilizado não deixando nenhum resquício, como também faremos um acompanhamento constante com os participantes da pesquisa para detectarmos qualquer outro tipo de desconforto que possa surgir.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: **a melhoria da prática pedagógica nas aulas de Educação Física, mostrar a importância da sistematização das aprendizagens dos alunos e o conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo jogo nos anos iniciais.**

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar o pesquisador: Fábio Fontes de Oliveira, Rua Deputado Matos Teles, 153, Conjunto Médici 2, Bairro Luzia, Aracaju - SE, telefone para contato (79) 999843211, e-mail **fabiofontes3@gmail.com** e/ou a orientadora Ana Rita Lorenzini (81) 9 97000618, e-mail: ana.lorenzini@upe.br

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º na rua: Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone/fax (81) 3184-1271 ou através do e-mail: **cep_huoc.procape@upe.com**

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e meu responsável assinado o TCLE, concordo em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Aracaju - SE, ____/____/____

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

ANEXO E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

ANEXO E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 CNS-CONEP)


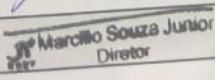
Em referência à pesquisa intitulada **A IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ACERCA DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, o professor FÁBIO FONTES DE OLIVEIRA, sob a orientação da Professora Dra. Ana Rita Lorenzini comprometem-se a manterem em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identifica-los tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

Recife, 15 de maio de 2019.

Fábio Fontes de Oliveira
Fábio Fontes de Oliveira

Dra Rita Lorenzini
Ana Rita Lorenzini

ANEXO F- FOLHA DE ROSTO (ESEF)

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: A IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: investigação com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 96	
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4. Ciências da Saúde	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL	
5. Nome: FABIO FONTES DE OLIVEIRA	
6. CPF: 827.761.305-97	7. Endereço (Rua, n.º): DEPUTADO MATOS TELES LUZIA Conjunto Médico 2 ARACAJU SERGIPE 49048070
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 79999843211
10. Outro Telefone:	11. Email: fabiofontes3@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.	
Data: <u>14</u> / <u>06</u> / <u>2019</u>	
<i>Jhara Rita Lorenzini (orientação)</i> <i>Fábio Fontes de Oliveira</i> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE	
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE	13. CNPJ:
14. Unidade/Órgão: Escola Superior de Educação Física	15. Telefone: (81) 3183-3350
16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.	
Responsável: <u>Marcílio Souza Junior</u>	CPF: <u>685 449 361 25</u>
Cargo/Função: <u>DIRETOR</u>	
Data: <u>14</u> / <u>06</u> / <u>2019</u>	<i>MJ</i> Assinatura
PATROCINADOR PRINCIPAL Não se aplica.	
 Marcílio Souza Junior Diretor	

ANEXO G - PLATAFORMA BRASIL

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: investigação com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisador: FABIO FONTES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15809919.0.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.510.001

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que está inserido no Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, o qual adota por área de investigação e estudo a Educação Física Escolar. Nesta investigaremos a identificação das aprendizagens acerca do jogo nas aulas de Educação Física, na particularidade da linha de pesquisa Educação Física no Ensino Fundamental .A investigação versa sobre as problemáticas da prática pedagógica na Educação Básica tendo como temática 'o Jogo nas aulas de Educação Física' e, objeto de conhecimento e ação 'as aprendizagens acerca do jogo, nas aulas de Educação Física, identificadas por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental'. Esta pesquisa terá uma abordagem qualitativa visto que, segundo GODOY (1995, p.21), ela "ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes". Para problematizar o objeto de conhecimento e ação, partimos da apropriação de conceitos tais como: Sistematização; Educação Física; Jogo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental identificam suas aprendizagens do Jogo nas aulas de Educação Física.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.510.001

Investigar, na literatura específica, através de técnicas de fichamento, os fundamentos pedagógicos e psicológicos subjacentes ao objeto investigado visando compreender as aprendizagens dos estudantes acerca do Jogo; reconhecer e analisar as produções teóricas que tratam sobre aprendizagens nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, através de buscas nos periódicos nacionais; planejar o campo da pesquisa-ação visando o levantamento para avaliação diagnóstica das aprendizagens das turmas investigadas, análise documental, planejamento, implementação e avaliação da experiência desenvolvida na unidade de ensino; analisar as aprendizagens acerca do Jogo, reconhecendo como os estudantes explicam suas próprias aprendizagens nas aulas de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece risco eminente à saúde, porém se houver algum momento de constrangimento na coleta de dados, estaremos prontos a destruir imediatamente o material utilizado não deixando qualquer resquício, como também faremos um acompanhamento constante com os participantes da pesquisa para detectarmos qualquer outro tipo de desconforto que possa surgir.

Benefícios:

Os possíveis benefícios que teremos com o desenvolvimento dessa pesquisa são a melhoria das aprendizagens acerca do jogo nas aulas de Educação Física, mostrar a importância da utilização de instrumentos para investigação e o conhecimento dos estudantes sobre o que está sendo trabalhado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto não oferece óbice ético, em conformidade com a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados; atendendo o protocolo de pesquisas, em conformidade com a Resolução 466/12

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado em conformidade com a Resolução 466/12, não havendo nenhum impedimento ético, devendo o pesquisador enviar à Plataforma Brasil, relatório parcial caso durante a pesquisa for demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento e um relatório final após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
 Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.510.001

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado em conformidade com a Resolução 466/12, não havendo nenhum impedimento ético, devendo o pesquisador enviar à Plataforma Brasil, relatório parcial caso durante a pesquisa for demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento e um relatório final após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1379552.pdf	14/08/2019 22:54:33		Aceito
TCLE / Temos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	14/08/2019 22:42:30	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Confidencialidade2019.pdf	13/08/2019 20:23:45	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	14/06/2019 13:43:07	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	temo_de_concessao.pdf	14/06/2019 13:40:51	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	14/06/2019 13:35:29	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	14/06/2019 13:33:00	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_pdf.pdf	14/06/2019 13:23:48	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Fabio_Fontes.pdf	14/06/2019 13:20:04	FABIO FONTES DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
 Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.510.001

RECIFE, 15 de Agosto de 2019

Assinado por:
Magaly Bushatsky
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: csp_huoc.procape@upe.br