



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**A *GAMIFICAÇÃO* DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM  
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**

**AMANDA YASMIN BARBOSA SANTOS SANTANA**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2024**

**AMANDA YASMIN BARBOSA SANTOS SANTANA**

**A *GAMIFICAÇÃO* DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM  
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira

**Linha de pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2024**

S232g

Santana, Amanda Yasmin Barbosa Santos.

A gamificação digital como ferramenta para a aprendizagem da educação física no ensino fundamental (anos finais) / Amanda Yasmin Barbosa Santos Santana. – Campina Grande, 2024.

131 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira".

Referências.

1. Educação Física – Estudo e Ensino. 2. Educação Física Escolar. 3. Gamificação Digital. 4. Educação. 5. Gamificação na Educação. 6. Práticas Educativas e Diversidade. 7. Kahoot!. I. Teixeira, Luciênio de Macêdo. II. Título.

CDU 796(07)(043)

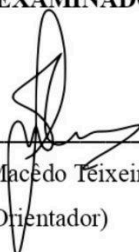
**AMANDA YASMIN BARBOSA SANTOS SANTANA**

**A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM  
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado(a) em: 09/07/2024

**BANCA EXAMINADORA**



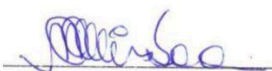
---

Prof. Dr. Luciênio de Macedo Teixeira - PPGEd/UFCG  
(Orientador)



---

Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Oliveira  
(Examinadora Interna)



---

Prof.ª Dr.ª Maria Goretti Da Cunha Lisboa  
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho ao meu filho Alisson, por ser o sol da minha vida, todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, que é a minha rocha, libertador, minha fortaleza, socorro bem presente em todos os momentos da minha vida, escudo, força e meu alto refúgio, sem Ele eu nada seria e para Ele são todas as coisas.

Ao meu esposo Walisson, por toda cumplicidade, parceria, confiança e segurança que todos os dias você me oferece, esteve presente desde o início, ainda em minha graduação, e estais hoje também. É maravilhoso passar pelos perrengues da vida e também pelas vitórias, sabendo que tenho você ao meu lado, o cordão de três dobras não se quebra com facilidade.

Ao meu filho Alisson, meu raio de sol, por você e com você na barriga, eu acordava ainda de madrugada, seguia rumo às aulas na UFCG, por você eu fui até o fim e continuarei indo, meu amor, te amo eternamente e tenho muito orgulho de ser sua mãe.

Aos meus pais, dona Maria Santana me ensinou o amor, o altruísmo, a bondade e a persistência, mãe, você foi a primeira que acreditou em mim, você me levantou quando nem eu tinha esperanças e a ti sou grata eternamente. E seu Eduardo, painho, você passou toda minha infância e adolescência trabalhando viajando, em destinos perigosos, para que pudesse pagar minha escola e me oferecer conforto, eu sou grata por tudo que fizeste por mim, você é exemplo de força, resiliência e determinação.

Aos meus irmãos, Carlos e Pedro, à minha sobrinha Ana Livia, eu agradeço pelo afeto, amor e carinho diário que recarrega meu ser.

Agradeço também ao meu professor e orientador Dr. Luciênio Teixeira, pela paciência, compreensão e empatia, por saber respeitar os meus limites e possibilidades, pelas correções, sugestões e orientações, foi muito valioso aprender de perto com ele.

À professora Maria das Graças, que foi fundamental em toda minha trajetória na pós-graduação, me acolheu desde o início, quando a gravidez ainda era uma surpresa e quando, em minha cabeça, pairava dúvidas, ela foi consolo e abrigo com suas doces palavras, foi incrível o período em que pude conviver e aprender mais com ela, em disciplinas, estágio docência e em minha banca.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Maria Goretti Lisboa, que compõe minha banca, mas para além disso, ela faz parte da minha trajetória quando eu era apenas um bebê, engatinhando e perdida no curso de Educação Física da UEPB, ela me deu as primeiras oportunidades de me encontrar, realmente, através da Residência Pedagógica e de programas

de extensão, sem dúvidas foi a pessoa mais importante para mim, dentro do curso de Educação Física, e hoje, ela me acompanha, como uma criança um pouco mais crescida, dando meus próximos passos.

Agradeço a minha querida amiga Kimberlly Nunes, mal posso descrever sua importância desde o início, ainda no processo seletivo, quando estávamos ansiosas e angustiadas pelos resultados, fomos aprovadas juntas, seguimos juntas nos apoiando, e nos dando força, foi fundamental ter você ao meu lado.

Estendo meus agradecimentos aos professores de graduação e pós-graduação, bem como aos meus colegas de profissão, que estiveram presentes comigo, me ensinando, orientando e me fazendo crescer enquanto profissional e pesquisadora, em especial às professoras, Kátia Campos, Kátia Antero, Jozilma Gonzaga, Dalila Castelliano; e aos professores, Eduardo Ribeiro, Ivanildo Alcântara, Jeimison Macieira, Eraldo Maia.

Aos meus colegas de turma e da vida, da graduação e pós-graduação, em especial Adna, Cristiane, Natália, Tarcyanno, Ian e Janne.

Agradeço imensamente ao CAPES por todo incentivo financeiro, sendo bolsista desde a época de graduação, e agora também na pós-graduação, possibilitando a dedicação exclusiva aos estudos.

Por fim, agradeço à gestão da instituição, na pessoa da Diretora Madalena Barbosa, que é também minha tia querida, bem como ao professor Matheus Vieira, que me acolheu e me auxiliou de forma tão altruísta, buscando formas de resolver os conflitos que surgiam e sendo um grande ponto de apoio para mim dentro da escola.

Minha trajetória não foi solitária, meus perrengues foram divididos e as alegrias foram multiplicadas na presença destes e de outros que aqui não foram citados, mas seguem no meu coração e na minha mente, minha eterna gratidão.

*Ensinar exige riscos, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1996)*



## RESUMO

O mundo está mudando, a sociedade se transformando, e as tecnologias digitais se tornam ainda mais presentes e necessárias em nossas vidas. Posto isso, a forma com que os alunos recebem, lidam e processam as informações também se modifica, e é de suma importância que os professores estejam atentos para descobrirem novas formas de ensinar e aprender. Sendo a *gamificação* uma possibilidade de estratégia para motivação, engajamento e colaboração na construção efetiva do conhecimento, sobretudo na disciplina de Educação Física, onde comumente são tratados com desinteresse os conteúdos que não sejam futebol e futsal. Este trabalho tem como objeto de estudo os limites e as possibilidades da *gamificação* como ferramenta na aprendizagem da Educação Física no Ensino Fundamental (Anos Finais). Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é: Analisar a *gamificação* digital, por meio da plataforma Kahoot!, como ferramenta educacional nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de ensino de Queimadas-PB. E os objetivos específicos são: I) conhecer a interação dos alunos com a *gamificação* digital; II) identificar as possibilidades de trabalho pedagógico a partir da integração do Kahoot! aos processos de *gamificação*; e III) analisar a relação dos alunos com a *gamificação* na construção do conhecimento. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Queimadas - PB, região metropolitana de Campina Grande - PB. A coleta de dados foi realizada em uma turma de 9º ano, com vinte e cinco alunos, com duração de um bimestre completo e um total de cinco aulas utilizando o aplicativo gamificado Kahoot!. Os dados foram produzidos por meio da observação, rodas de conversas, entrevista semiestruturada, fotos e videograções. A análise de dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (Bardin, 1977, 2006). Compreendemos a importância de refletir sobre as etapas da pesquisa-ação no contexto de nossa pesquisa. Inicialmente, na etapa de diagnóstico, identificamos, por meio de diálogo com o professor e observação, a falta de engajamento e motivação dos alunos com os conteúdos, bem como um extremo interesse por assuntos alheios à aula, como WhatsApp, Instagram e YouTube. Como estratégia de ação, aplicamos o Kahoot! como forma de promover motivação e interação, sem modificar o planejamento e fluxo normal das aulas. Na etapa da pesquisa-ação que diz respeito a avaliar as estratégias de ação, percebemos que os alunos se empolgaram com a vivência, ficaram elétricos e entusiasmados. Como resultados, observamos que os alunos se sentiram mais motivados e engajados com a utilização da *gamificação* em sala de aula, sendo um elemento facilitador da aprendizagem e da interação entre os alunos. Porém, também identificamos fatores que dificultam o trabalho com as tecnologias, como dificuldades na estrutura física da escola e a falta de internet. Todavia, ainda que com tais empecilhos, a experiência foi considerada positiva pelos alunos.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Física Escolar; *Gamificação* digital; *Gamificação* na educação; Kahoot!.

## ABSTRACT

The world is changing, society is transforming, and digital technologies are becoming even more present and necessary in our lives. That said, the way students receive, handle, and process information is also changing, and it is of utmost importance that teachers remain alert to discover new ways of teaching and learning. Gamification is a potential strategy for motivation, engagement, and collaboration in the effective construction of knowledge. This study focuses on the limits and possibilities of gamification as a tool for learning in Physical Education in Elementary School (Final Years). In this context, the general objective of the research is: to analyze digital gamification, through the Kahoot! platform, as an educational tool in Physical Education classes at a municipal school in Queimadas-PB. The specific objectives are: I) to understand students' interaction with digital gamification; II) to identify the pedagogical possibilities from the integration of Kahoot! into gamification processes; and III) to analyze students' relationship with gamification in knowledge construction. The research is qualitative, in the form of action research, and was conducted at a Municipal Elementary School located in the city of Queimadas - PB, part of the metropolitan region of Campina Grande - PB. Data collection was conducted in a 9th-grade class, with twenty-five students, over the course of one full term and a total of five classes using the gamified Kahoot! app. Data was collected through observation, group discussions, semi-structured interviews, photos, and video recordings. Data analysis was carried out through Bardin's Content Analysis (Bardin, 1977, 2006). We understand the importance of reflecting on the stages of action research in the context of our study. Initially, in the diagnostic phase, we identified, through dialogue with the teacher and observation, a lack of student engagement and motivation with the content, as well as a strong interest in topics unrelated to the class, such as WhatsApp, Instagram, and YouTube. As an action strategy, we implemented Kahoot! as a way to promote motivation and interaction without modifying the planning and regular flow of classes. In the evaluation phase of the action research, we noticed that students were excited about the experience, becoming energized and enthusiastic. As a result, we observed that students felt more motivated and engaged with the use of gamification in the classroom, which served as a facilitator of learning and interaction among the students. However, we also identified challenges in working with technology, such as issues with the school's physical infrastructure and lack of internet. Despite these obstacles, the experience was considered positive by the students.

**Keywords:** Education; School physical education; Digital gamification; Gamification in education; Kahoot!.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa da localização do Município de Queimadas-PB	32
Figura 2 Mapa de localização dos espaços da Escola Antônio Vital do Rêgo	34
Figura 3 Acesso ao aplicativo Kahoot! por meio do Google, para acessar o site, basta inserir no google o domínio: <a href="http://www.getkahoot.com">www.getkahoot.com</a> e clicar na primeira opção	92
Figura 4 Tela inicial do aplicativo	92
Figura 5 O Kahoot! dispõe de opções pagas e a versão gratuita. A versão paga possui uma gama maior de possibilidades, optamos pela versão gratuita que também atende bem ao que almejamos	92
Figura 6 Tela principal e de criação	93
Figura 7 Tela de criação do Kahoot!	94
Figura 8 O aluno consegue entrar no jogo por meio de um PIN gerado pelo próprio aplicativo	94
Figura 9 Para iniciar no jogo, digitar o domínio <a href="https://kahoot.it/">https://kahoot.it/</a> no google e clicar na primeira opção, ou baixar o aplicativo no celular	95
Figura 10 Tela de início da opção “Inserir o PIN” para iniciar o jogo	95
Figura 11 Os jogadores inserem seus apelidos e estão prontos para iniciar, ou os nomes dos grupos	96
Figura 12 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de campo e taco	97
Figura 13 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de campo e taco	97
Figura 14 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de campo e taco	98
Figura 15 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão	98
Figura 16 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão	99
Figura 17 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão	99
Figura 18 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão	100
Figura 19 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre práticas corporais de aventura	100
Figura 20 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre práticas corporais de aventura	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quantidade de teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira 2018- 2023	19
Quadro 2 Dissertações e Teses escolhidas mediante critérios de verificação de elemento correlato à nossa pesquisa, utilizando o elemento descritor: Gamificação na Educação	19
Quadro 3 Dissertações e Teses escolhidas mediante critérios mediante verificação de elemento correlato a nossa pesquisa, utilizando o elemento descritor: Kahoot! na Educação	25
Quadro 4 Conteúdos trabalhados	43
Quadro 5 Roda de Conversa	45
Quadro 6 Principais elementos dos jogos e suas respectivas descrições	57

## SUMÁRIO

<b>1 PONTO DE PARTIDA</b>	14
<b>1.1 Objetivo geral</b>	15
<b>1.2 Objetivos específicos</b>	15
<b>1.3 Trajetória acadêmica</b>	16
<b>1.4 Estado do conhecimento</b>	18
<b>1.5 O que mostram as pesquisas científicas na área de <i>gamificação</i> educacional?</b>	19
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	32
<b>2.1 Campo de pesquisa</b>	32
<b>2.2 A escola</b>	33
<b>2.3 Percursos Metodológicos</b>	38
<b>2.4 Sujeitos participantes e o processo da pesquisa</b>	40
<b>2.5 Geração de dados: instrumentos e procedimentos</b>	44
<b>2.6 Análise dos dados</b>	46
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	47
<b>3.1 Situando a Educação Física Escolar e seu contexto histórico</b>	47
<b>3.2 Aspectos históricos do Jogo</b>	53
3.2.1 Caracterização do jogo	55
<b>4 <i>GAMIFICAÇÃO</i></b>	60
<b>4.1 Afinal, o que é <i>gamificação</i>?</b>	60
<b>5 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA - RELAÇÕES EM DEBATE</b>	63
5.1 A escola analógica e as ‘novas’ demandas sociais	65
5.2 A tecnologia digital na educação: A solução dos problemas (?)	67
<b>6 RESULTADOS</b>	68
<b>6.1 A relação dos alunos com as tecnologias digitais</b>	68
6.1.2 Tecnologias Educacionais utilizadas em sala de aula	72
6.1.3 Kahoot! e a aprendizagens	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	83
<b>REFERÊNCIAS</b>	86
<b>APÊNDICE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO KAHOOT!</b>	92
<b>APÊNDICE B - Alguns modelos de Kahoot! que foram trabalhados em sala de aula</b>	97
<b>APÊNDICES C - PLANOS DE AULA</b>	102

<b>APÊNDICE D - (ENTREVISTA ALUNOS)</b>	117
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	
124	
<b>APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO</b>	127
<b>ANEXOS</b>	128

AMANDA YASMIN BARBOSA SANTOS SANTANA

## A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

### 1 PONTO DE PARTIDA

O modelo tradicional de ensino – em que o aluno assume uma postura passiva no processo de aprendizagem – tem sido criticado por vários autores do campo educacional, como Freire (1996) e Libâneo (1994). Freire (1996) explica que se faz necessária a superação do modelo tradicional de ensino, dado que uma educação pautada na memorização mecânica não assegura a formação de cidadãos autônomos e reflexivos.

Como alternativa, Teixeira (2020, p. 12) descreve que o avanço tecnológico “permite um desprendimento dos métodos tradicionais” de ensino. Posto isto, vale destacar que o período de crise pandêmica originado pela Covid-19, iniciado no final do ano de 2019 – apesar de todos os aspectos negativos – evidenciou possibilidades no campo educacional, corroborando, assim, a afirmativa do autor supracitado.

Uma dessas possibilidades que podemos destacar diz respeito ao uso da *gamificação* durante as aulas. O termo *gamificação* (gamification) foi criado pelo programador britânico Nick Pelling. Kapp (2012) conceitua que, na *gamificação*, temos a utilização da mecânica, estética e do pensamento – baseados em jogos – para envolver e motivar pessoas, resolver problemas e promover a aprendizagem (Kapp, 2012). Diante disso, a *gamificação* vem sendo utilizada em diferentes áreas, como inovação, marketing, treinamento, desempenho de funcionários, saúde e mudança social, e também na área da educação.

Neste trabalho, buscamos aproximar a *gamificação* ao campo educacional. A nossa questão norteadora é: quais as repercussões do trabalho com os alunos de uma turma do ensino fundamental (anos finais) a partir da utilização da *gamificação* digital como ferramenta pedagógica? Sendo assim, temos como objeto de estudo os limites e as possibilidades da *gamificação* como ferramenta na aprendizagem nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (Anos Finais). Este problema de pesquisa é fundamentado em debates que já existem na área educacional, a partir de autores como Tolomei (2017),

que afirma ser a *gamificação* uma tentativa de que o aluno – que se sente confortável com as narrativas e elementos dos games, e também está habituado a usar internet e outros meios digitais – faça uso de um recurso ambientado no universo digital, em que ele possa se divertir, sentir-se engajado e motivado no âmbito da sala de aula.

Consideramos socialmente relevante esta pesquisa, pois a conjuntura global e social em que estamos inseridos atualmente demanda a necessidade de inovação também no campo educacional, bem como a reflexão crítica sobre o tema. A presença da tecnologia nas mais variadas áreas, dos dispositivos móveis, da internet e dos jogos eletrônicos gradativamente domina o cenário mundial e a vida de crianças, jovens e adultos, mas aprofundaremos a relevância social do estudo no primeiro capítulo.

Desta feita, nossos objetivos são:

### **1.1 Objetivo geral**

- 1) Analisar a *gamificação* digital, por meio da plataforma Kahoot!<sup>1</sup>, como ferramenta educacional nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de Queimadas - PB;

### **1.2 Objetivos específicos**

- 1) Conhecer a interação dos alunos com a *gamificação* digital;
- 2) Identificar as possibilidades de trabalho pedagógico a partir da integração do *Kahoot* aos processos de *gamificação*;
- 3) Analisar a relação dos alunos com a *gamificação* na construção do conhecimento.

Estruturamos este trabalho em seis capítulos, inicialmente, no capítulo um, ao introduzir o trabalho, discutiremos tópicos relevantes, como “Trajetória acadêmica” onde buscamos demonstrar as raízes deste estudo, e “Estado do conhecimento”, onde analisamos e mostramos as pesquisas na área da *gamificação* educacional.

---

Kahoot<sup>1</sup> É uma plataforma digital gamificada de perguntas e respostas, possui versão gratuita e versão paga e dispõe de múltiplas possibilidades educativas para alunos e professores.



Posteriormente, no segundo capítulo, buscamos apresentar os caminhos metodológicos construídos para a realização da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado: "Situando a Educação Física Escolar", buscamos compreender as raízes históricas da Educação Física escolar, bem como analisar criticamente, por meio de um panorama geral, a disciplina na atualidade. Assim como, discutir conceitos importantes do jogo.

No quarto capítulo, será abordado de forma mais aprofundada o conceito de *gamificação* digital.

No capítulo posterior, intitulado: "Educação e Tecnologia: Relações em debate", buscamos entender como a relação entre Educação e Tecnologia vem sendo construída, e como funciona a dinâmica dessa relação dentro das escolas.

No sexto capítulo, apresentaremos os resultados obtidos por meio dos dados coletados em sala de aula.

Julgamos necessário empreender esforços para a compreensão de alguns questionamentos relevantes, que surgem como nossa problemática: (i) Quais os limites e as possibilidades metodológicas da *gamificação* como recurso de ensino-aprendizagem em Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental?; (ii) De que forma a utilização da *gamificação*, como uma alternativa aos métodos tradicionais, impactará o ensino e a aprendizagem de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?; (iii) Haverá um avanço em termos de interação e comprometimento por parte dos educandos?; (iv) Será possível realizar um trabalho pedagógico satisfatório utilizando o aplicativo educacional Kahoot!?.

Assim, para os questionamentos acima, partimos da hipótese de que a *gamificação* fornece subsídios para apresentar possibilidades e alternativas aos métodos tradicionais de ensino nas aulas de Educação Física, bem como apresentar ao educando uma gama de conteúdos presentes na BNCC, enriquecendo o seu repertório de conhecimento para além de apenas um ou dois conteúdos.

### **1.3 Trajetória acadêmica**

Para contextualizar o leitor sobre o que me motivou a estudar essa temática, apresentarei de forma breve a minha trajetória.

Com cinco anos de idade, comecei a frequentar o ambiente acadêmico com a minha mãe, Dona Maria Santana, que fez sua graduação em Pedagogia nos anos 90 e

estar ali, presenciar tantas experiências criou boas e profundas raízes de familiaridade com a universidade e com o ensino.

Ao terminar o Ensino Médio e ingressar no ensino superior, aos dezesseis anos, comecei o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual da Paraíba, porém, não finalizei e optei por iniciar outra licenciatura, desta vez em Educação Física/UEPB, com duração de quatro anos. Vivenciei uma diversidade de experiências, tanto em pesquisa como no ensino e na extensão: Grupos de estudo, monitoria, projetos de extensão, eventos, publicações em livros, premiação com láurea acadêmica e tantas outras oportunidades que a universidade pública me proporcionou.

A bagagem da graduação despertou em mim o interesse pela utilização das metodologias ativas em sala de aula, a primeira vivência foi por meio da *gamificação*, e o Departamento de Educação Física se tornou palco de inúmeras missões a serem cumpridas. Posteriormente, por meio de uma disciplina ministrada, conheci outras formas de trabalhar com metodologias ativas, desta vez através da Residência Pedagógica, na qual fui bolsista da CAPES por dois anos, atuando em sala de aula e desenvolvendo experiências inovadoras com os alunos, colegas e professores residentes. Essas vivências foram extremamente positivas para o meu crescimento e me conduziram à pesquisa de mestrado, mas o caminho até aqui não tem sido fácil.

Durante o período da pandemia da Covid-19, o desejo de pesquisar sobre *gamificação* se intensificou, visto que os professores precisaram se adaptar às aulas remotas e, muitas vezes, desenvolver estratégias para que as aulas fossem proveitosas, mesmo em meio a um cenário completamente novo e desafiador, evidenciando ainda mais que as tecnologias podem ser grandes aliadas no campo educacional.

No ano seguinte ao término da graduação, um grande sonho se realizou: a aprovação em dois cursos de mestrado, o primeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed - UFCG) e o segundo no Programa Associado de Pós-Graduação (PAPGEF - UFPB). Optei pelo primeiro, pois desde o início era o meu grande sonho, mas na primeira tentativa do processo seletivo, não obtive êxito. Não desisti, e apesar da grande concorrência, sabia que era o lugar onde eu iria expandir minha atuação como pesquisadora e tentei novamente o processo em 2021, e no ano de 2022, veio a aprovação.

Descobri a minha gravidez na mesma semana em que recebi a notícia da aprovação no mestrado. Não consegui comemorar nenhum dos dois eventos da forma que poderia, talvez, isoladamente, cada um deles me deixassem mais empolgada. Afinal,

eram dois dos meus maiores sonhos, mas juntos, me deixaram assustada. Sabia que dali em diante o que eu enfrentaria não seria nada fácil, pois o mestrado exige uma dedicação diferenciada. E o que dizer da gravidez?

Assim que se iniciou o primeiro semestre, minha grande preocupação era conseguir desenvolver o potencial necessário em cada disciplina, em meio aos incontáveis enjoos e vômitos durante as aulas remotas, regadas a choro e sono, em um momento em que absolutamente tudo era novo, busquei avançar um passo de cada vez, e assim segui até o fim do primeiro semestre, contando com muita compreensão e empatia das professoras e colegas.

O segundo semestre foi mais desafiador: a volta às aulas presenciais, uma barriga de seis meses, a necessidade de acordar cedo – 4h30 da manhã – e pegar o ônibus de estudantes em uma rota de em média, uma hora (Queimadas-Campina Grande), às vezes chegando em casa apenas à noite. Contudo, entrar no mestrado foi minha escolha e eu tentei duas vezes a tão sonhada vaga, então todo esforço era válido. Mas, foi também durante as aulas presenciais que pude conhecer outras histórias e experiências, me aprofundar em assuntos e aprender imensamente com minhas colegas de sala e com todos os professores e professoras que cruzaram meu caminho nesse processo.

Tudo ocorreu bem, meu raio de sol nasceu e me deu ainda mais força e ânimo para continuar essa jornada e eu espero ter lhe ensinado desde a barriga que desistir de um sonho nunca será uma opção. Sua chegada em minha vida me tornou mais forte e obstinada a dar continuidade em minha trajetória acadêmica, por ele e por nós.

E em síntese, este trabalho parte, sobretudo, do meu envolvimento com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, em especial, com a *gamificação*. Durante a graduação, cursei a disciplina de Tecnologias Educacionais, na qual compreendemos a importância da *gamificação* no âmbito educacional. Além disso, durante a participação no Programa de Residência Pedagógica (UEPB), vivenciei algumas possibilidades metodológicas de *gamificação* em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (Anos Finais). Com base nessas vivências e na emergência do tema, senti a necessidade de aprofundar a investigação em nível de pós-graduação (*stricto sensu*).

#### **1.4 Estado do conhecimento**

Com a finalidade de obter um mapeamento sobre o que vem sendo estudado nessa temática, foi realizada uma busca por textos relacionados. Esse levantamento, denominado “estado do conhecimento”, segundo Barcellos (2022), implica na leitura da realidade do que está sendo debatido no mundo acadêmico, bem como em uma aprendizagem escrita para um melhor direcionamento da investigação. Ao realizar essa análise, é possível obter respostas para a organização do trabalho e situar novas perspectivas que ainda não foram exploradas.

Buscaremos, então, elucidar o que mostram os trabalhos científicos mais recentes, entre 2018 e 2023, acerca da *gamificação* como recurso metodológico em sala de aula, identificando os principais apontamentos e como o uso desse recurso pode beneficiar alunos e professores envolvidos. A análise detalhada dessas pesquisas nos permitiu conhecer autores, as experiências de outros pesquisadores, os principais temas debatidos, bem como os desafios e perspectivas.

#### **1.5 O que mostram as pesquisas científicas na área de *gamificação* educacional?**

Realizou-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações (BTDD) dos últimos cinco anos (2018-2023), utilizando os descritores: ‘*Gamificação* na Educação’, ‘Kahoot! na Educação’ e ‘Kahoot! e Educação Física’. Esse recorte temporal se justifica pelo avanço das pesquisas educacionais relacionadas às metodologias ativas, especialmente em um período pós-pandemia, e pela necessidade de inovação nas práticas pedagógicas docentes.

Os dados encontrados foram inicialmente lidos e separados e serão apresentados a seguir. Dividiremos o tópico em duas seções: a primeira apresentará o mapeamento da utilização da *gamificação* na Educação, no período de 2018 a 2023, buscando verificar os principais desafios e perspectivas nesse campo; a segunda seção analisará as pesquisas que tratam do Kahoot! como ferramenta para *gamificação*, também no período de 2018 a 2023. O Quadro 1 mostra a quantidade total de achados de acordo com seus respectivos descritores, entre Teses e Dissertações.

**Quadro 1 Quantidade de teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira 2018- 2023**

DESCRITORES	QUANTIDADE DE TRABALHOS Dissertações/Teses/Total
<i>Gamificação</i> na Educação	185 dissertações/36 Teses/Total: 221
<i>Kahoot!</i> na Educação	20 dissertações/0 Teses/ Total: 20
<i>Kahoot!</i> e Educação Física	2 Dissertações/0 Teses/Total: 2

Fonte: Elaborado pela própria autora.

No quadro 2, serão mostrados os trabalhos encontrados de acordo com o título da pesquisa, autores, ano e o tipo da publicação.

**Quadro 2 Dissertações e Teses escolhidas mediante critérios de verificação de elemento correlato à nossa pesquisa, utilizando o elemento descritor: Gamificação na Educação**

Autor(a)	Título da publicação	Ano	Tipo da publicação
Lianna Maria Tavares de Lacerda	<b>Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública: repercussões e reconstruções</b>	2020	Dissertação
Joyce Almeida Ataíde Alves	<b><i>Gamificação</i> da aprendizagem: Trilhando diferentes caminhos nas aulas de matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	2022	Dissertação
Gláucio Luiz Vaz	<b>Mapeamento participativo, prática experimentais e <i>gamificação</i>: diferentes estratégias na abordagem da percepção e educação ambiental.</b>	2022	Dissertação
Juliana de Almeida Canoff Zayas	<b><i>Gamificação</i> de experiências de aprendizagens em Biologia: Desafios e possibilidades no Ensino Médio</b>	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Lacerda (2020), em sua pesquisa intitulada *Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública: repercussões e reconstruções*, tem como objetivo interpretar as experiências e reflexões de uma professora no uso da *gamificação* na disciplina de Língua Inglesa, no Ensino Médio, em uma escola pública estadual em Maceió - AL. A partir de temáticas sociais escolhidas pelos alunos – como violência contra a mulher e problemas enfrentados na vida escolar – eles eram levados a refletir sobre uma proposta por meio de missões especiais.

O intuito da experiência gamificada foi contribuir com o desenvolvimento linguístico e crítico dos alunos. O estudo partiu de uma inquietação coletiva: todos os professores estavam enfrentando dificuldades com a participação dos alunos, como ausências, desistências e baixo engajamento nas atividades. Diversas tentativas de mudança, como modificar o formato da aula e propor atividades interativas, não haviam surtido efeito. Foi então que, em uma reunião, surgiu a sugestão de realizar um torneio inspirado no filme *Harry Potter e a Taça das Casas*. O torneio foi planejado e desenvolvido, onde cada grupo de alunos era chamado de guilda, com nomes representativos e objetivos a serem cumpridos, acumulando pontos para evoluir na competição. A turma com mais pontos no final ganharia uma comemoração oferecida pelos próprios professores.

A autora descreve que essa experiência foi impactante, pois mobilizou os alunos e alterou positivamente os ânimos da turma. A partir de então, os estudos foram sendo aprofundados até chegar na temática *gamificação*. Uma questão importante levantada diz respeito às atribuições da utilização da *gamificação*, em que ela discute que gamificar não se trata apenas de atribuir pontos e tarefas, e ranqueamento de participantes, por exemplo, mas trata-se da participação dos alunos na busca por encontrar respostas e soluções aos problemas propostos – indo além de simplesmente uma resposta direta a estímulos.

Sendo assim, as tarefas de casa foram substituídas por missões postadas em fóruns online, nas quais era necessário a articulação entre os conhecimentos linguísticos para resolverem os problemas que iam encaminhando a narrativa. No primeiro momento, substituir as tarefas de casa por uma alternativa que corrobora a realidade do aluno e que desperte a sua atenção e curiosidade é um exemplo prático que a autora nos presentia; é um exemplo de como é possível utilizar ferramentas inovadoras no cotidiano escolar, em detrimento dos métodos tradicionais de ensino. E o resultado dessa ação foi surpreendente, pois as turmas mostraram um grande interesse em se tornar a guilda

vencedora. A professora acredita que foi uma experiência inesquecível para ela e para os alunos.

Em seu texto, ela discute sobre o termo experiência, em que, segundo Dewey (1938), a experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação. Quando essa reflexão é trazida para a *gamificação*, o termo que nomeia o processo é ‘experiência gamificada’. Desta forma, a pesquisadora traz o termo ‘experiência’ para o centro do processo, que para Dewey (1938) é algo contínuo, em que cada experiência no presente é influenciada por experiências passadas que influenciam as futuras em um ciclo sem fim. E é através da narrativa que essas experiências são interpretadas. Dessa forma, chega-se até a metodologia utilizada, a pesquisa narrativa. Para ela, a pesquisa narrativa é uma forma de ver o mundo. É necessário o ponto de vista do pesquisador. A metodologia (seleção dos dados e os participantes) é guiada por experiências anteriores e visão de mundo do pesquisador.

Quanto ao campo, a pesquisa ocorreu em uma Escola Pública, em Maceió - AL, em uma região de periferias, onde os moradores constroem suas casas com madeiras e lonas, e sofrem o estigma da violência e do tráfico de drogas. A partir dessa realidade, a escola também não estava em condições ideais. Quando diz respeito à estrutura física do espaço, os ambientes pequenos, salas apertadas, quentes e uma grande quantidade de alunos saltam aos olhos da pesquisadora. Isso nos traz a reflexão de que, na maioria dos casos, não encontramos a situação ideal, principalmente quando o professor opta pela atuação na escola pública.

A pesquisadora cita Kapp (2012), destacando a importância de sabermos que utilizar a *gamificação* em contextos educacionais não é tarefa simples, podendo, em seu desenvolver, apresentar inúmeras dificuldades. Em seu caso, o número elevado de alunos em sala de aula e a dificuldade em administrar todos os elementos do jogo de forma simultânea (feedback, pontuação, narrativa, níveis, por exemplo) foram bem documentados.

Porém, apesar das dificuldades, a *gamificação* revelou ganhos dentro do contexto de sua pesquisa, como, por exemplo, o aumento do engajamento da turma. Ainda que a falta de participação dos alunos fosse um problema percebido pela pesquisadora, após as práticas gamificadas, houve um aumento da participação de forma voluntária. Outro ponto positivo foi a escolha dos temas que eles gostariam de resolver, ou seja, foram temas com significados para eles.

O trabalho colaborativo também foi ponto essencial. Ao invés de um jogo que promove a individualidade, foi trabalhada a cooperação e interação entre os alunos, pois era necessário o trabalho em equipe para que eles avançassem nas atividades. E, por fim, a autora sinaliza ótimas experiências com a prática gamificada, que também auxiliou no desenvolvimento linguístico e crítico dos alunos. Alves (2022), em seu trabalho intitulado ‘*Gamificação da aprendizagem: Trilhando diferentes caminhos nas aulas de matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*’, tem como objetivo elaborar uma proposta didático-metodológica híbrida baseada nos métodos ativos, como uma possível contribuição para a prática pedagógica de professores pedagogos e uma provável melhoria no entendimento dos conceitos matemáticos por parte dos discentes.

O estudo teve como metodologia a abordagem qualitativa de cunho descritivo. O corpus da pesquisa é composto por dados estatísticos dos resultados obtidos pelas escolas municipais de Campina Grande - PB, na Prova SAEB e Avaliação SAMA, por 28 questionários respondidos pelos/as professores/as que lecionam em turmas do último ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), lotados no ano de 2020. O estudo valeu-se de diários de campo de 2 (duas) professoras que participaram diretamente na aplicação das atividades gamificadas. A principal questão da dissertação em pauta é que práticas pedagógicas inovadoras voltadas para uma experiência protagonizada pelos estudantes de forma ativa, pode vir a propiciar melhorias no entendimento de conceitos matemáticos considerados mais complexos.

Em consonância com o pensamento de Lorenzato, Bessa (2020) destaca que “é preciso que o(a) professor(a) compreenda o processo de construção ativa do conhecimento, especialmente dos conhecimentos matemáticos, para poder intervir e dar o suporte de que a criança necessita, sem dirigi-la excessivamente” (Bessa, 2020, p. 44). Para Alves (2022), os estudantes apresentam baixo desempenho na disciplina matemática, e ela busca entender as causas desse baixo desempenho, citando a *gamificação* como estratégia ativa de aprendizagem, garantindo um maior engajamento por parte dos estudantes nas atividades, mesmo sendo aplicada em um momento atípico, durante o período de pandemia e a realização de atividades de forma remota.

Em relação à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa-ação, pois, pretendia-se intervir/interagir diretamente com o objeto de estudo de forma ativa. O que gerou a escolha desse tipo de pesquisa foi o envolvimento entre os sujeitos implicados na pesquisa-ação, o que caracteriza este trabalho como uma proposta de interação social preocupada com a ação formativa dos participantes. De acordo com Thiollent (2011, p.



22), “não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Neste caso, a *gamificação* demonstrou um forte potencial. Sendo assim, através de atividades gamificadas e divididas em etapas, Alves (2022) propôs a professores do Ensino Fundamental mudar e inovar suas práticas pedagógicas em um curto período de tempo, dessa forma, a pesquisa aponta possíveis caminhos no que se refere ao modo como é ensinada a matemática.

Vaz (2022), em sua pesquisa intitulada ‘Mapeamento participativo, práticas experimentais e *gamificação*: diferentes estratégias na abordagem da percepção e educação ambiental’, tem como objetivo sensibilizar alunos e a escola sobre a importância das bacias hidrográficas. Desta feita, é elaborado um material didático a partir de um jogo digital, direcionado a essa problemática.

Devido à sua importância, quando se refere aos aspectos sociais, econômicos e ambientais, a bacia hidrográfica é considerada pela comunidade científica como a unidade fundamental para a gestão e conservação dos recursos hídricos. O autor debate sobre a importância da educação ambiental dentro das escolas, voltada para a sensibilização em relação aos recursos hídricos. Tendo a bacia hidrográfica como referência e imprescindível para a conservação dos mananciais e nascentes, ele considera importante problematizar a relação dos alunos com o ambiente onde estão inseridos e propor soluções para resolver desafios e conflitos socioambientais.

Sendo assim, através de aulas práticas e teóricas, conceitos importantes da educação ambiental foram trabalhados com alunos do 7º ano de uma Escola Estadual no Município de São Carlos - SP. Os alunos foram incumbidos de avaliar parâmetros químicos e físicos do córrego da principal microbacia hidrográfica da região no entorno da escola e fizeram análises da qualidade da água em sala de aula. Através do mapeamento participativo, desenvolveram, de forma coletiva, mapas socioambientais que serviram de base para a produção de um jogo digital, que servirá de material didático para a escola.

A atividade consistia na realização de missões dentro do jogo, que envolviam a recuperação da mata ciliar (plantando mudas), apagar os focos de incêndio do bairro, recolhimento de lixos e entulhos às margens e no leito do córrego e impedir que o esgoto fosse jogado no córrego. Desta forma, os alunos foram levados a refletir sobre questões ambientais importantes através de atividades gamificadas.

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas: ‘O curso de Agentes Ambientais’ e a elaboração e validação do jogo ‘Aventuras na Microbacia da Água Quente’. A formação era dividida em cinco blocos temáticos, a saber: sensibilização; bacias hidrográficas de São Carlos; mapeamento participativo; poluição das águas e análise das águas. Em relação ao jogo, ele foi instalado nos computadores da sala de informática, e um total de 28 alunos jogaram e responderam ao questionário sobre a validação.

Após analisar os resultados obtidos, o autor discute que é importante um aprimoramento a ser desenvolvido no jogo, mas utilizar recursos digitais educacionais como softwares, aplicativos e jogos está cada vez mais frequente em todos os níveis educacionais. Durante o processo de ensino e aprendizagem, pode-se abordar diversas situações como fonte de pesquisa, na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia, bem como cooperação e reflexão sobre o protagonismo. Zayas (2019), em sua pesquisa intitulada ‘*Gamificação* de experiências de aprendizagem em Biologia: Desafios e possibilidades no Ensino Médio’, busca compreender de que modo fatores como engajamento, motivação, colaboração e participação podem ser alcançados por meio da utilização da *gamificação* no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Biologia.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da *gamificação* enquanto recurso auxiliar dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina de Biologia. Sendo assim, foi realizada uma pesquisa teórica e de campo. O locus da pesquisa foi uma escola pública estadual, localizada na região do ABC paulista, e participaram alunos na faixa etária de 17-18 anos, que foram inseridos em ambiente de aula expositiva e de experiência de *gamificação* de conteúdo da disciplina Biologia. A aplicação de games ocorreu segundo as etapas da metodologia Design Science Research, utilizando planos de aula, mapas mentais e jogos com artefatos.

Neste trabalho, a autora pôde concluir que a *gamificação* aplicada à sua prática pedagógica favoreceu, por meio da mecânica, dinâmica e componentes de jogos, um melhor alcance de resultados no processo de ensino e aprendizado. As metas e desafios que precisavam ser alcançados suscitaram um interesse maior nos alunos, mantendo-os motivados e, em alguns casos, podendo até reavivar o ânimo de quem havia perdido o interesse pelos estudos. De acordo com as pesquisas analisadas e aqui discutidas, percebe-se que é possível utilizar a *gamificação* em diversas áreas educacionais, sendo essa utilização de grande importância em aspectos citados acima, como resolução de

problemas, autonomia, protagonismo, motivação, interação, cooperação e colaboração, entre outros.

No quadro 3, serão mostrados os trabalhos encontrados de acordo com o título da pesquisa, autores, ano e o tipo da publicação.

**Quadro 3 Dissertações e Teses escolhidas mediante critérios mediante verificação de elemento correlato a nossa pesquisa, utilizando o elemento descritor: Kahoot! na Educação**

Autor(a)	Título da publicação	Ano	Tipo da publicação
Eliud Falcão Correa Lima Junior	<b>‘E-stória’: O ensino de história e os jogos digitais - Um estudo de caso através da plataforma Kahoot!</b>	2019	Dissertação
Andréia de Fátima Netto Barcellos	<b>Kahoot!: Uma intervenção Pedagógica para o Ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b>	2022	Dissertação
Sabrina Marcandali	<b><i>Gamificação em Aplicativos Para Educação: Estratégias Para o Processo Educativo</i></b>	2020	Dissertação
Gustavo Rocha Dutra	<b>Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar</b>	2020	Dissertação

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

O objetivo da pesquisa de Lima Júnior (2019), intitulada “E-stória’: O ensino de história e os jogos digitais - Um estudo de caso através da plataforma Kahoot!”, é analisar como está ocorrendo o processo de inserção da tecnologia digital no Ensino de História

dentro da sala de aula, mais especificamente, utilizando o aplicativo Kahoot!. A pesquisa ocorreu em uma escola técnica da Região Metropolitana do Recife, onde foi realizado um estudo documental e bibliográfico.

Ele inicia seu estudo com uma reflexão e convida o leitor a uma viagem no tempo, na sociedade de 50 a 100 anos atrás, antes da difusão da internet e das tecnologias digitais informacionais, e levanta o seguinte questionamento: ‘como é a interação social nesta sociedade, nas formas de transporte, comunicação ou outros aspectos?’. Ele também nos solicita que venhamos contrapor a sociedade passada metalizada por si com a contemporaneidade. E, de fato, a presença tecnológica na sociedade contemporânea e sua difusão em todo o mundo é algo perceptível, pois ela vem transformando drasticamente a sociedade em que vivemos, modificando a forma de se relacionar e agir, tanto na área profissional quanto no âmbito pessoal.

Porém, existem ambientes que apresentam maior receptividade às tecnologias, por exemplo, a esfera comunicacional, onde praticamente toda informação e comunicação passam a ser feitas e transmitidas por meio de dispositivos que cabem em nossas mãos, deixando de lado, por exemplo, as cartas feitas à mão. Todavia, existem ambientes que apresentam uma maior resistência a essa ‘revolução tecnológica’. O autor cita a escola como sendo um desses ambientes, seja por autopreservação, necessidade ou incapacidade de acompanhar esta nova demanda social, ou ainda por conservadorismo daqueles que fazem parte deste campo. No caso, smartphones e computadores, no contexto de aversão citado, podem ser vistos até como os grandes vilões do processo de ensino e aprendizado.

O autor destaca que o mundo e a sociedade em torno da escola se encontram em transformação, cujas necessidades da sociedade contemporânea passam a ser cada vez mais imprevisíveis e profundas em relação ao momento em que estamos inseridos, porém, a escola parece estar alheia a este cenário, existindo então um descompasso entre a sociedade contemporânea, a geração de alunos atuais e o espaço escolar, e, por fim, o professor sendo a figura central do processo e detentor do saber.

Partindo para o campo de pesquisa, o autor encontra inúmeras dificuldades estruturais na escola para inserir o uso do aplicativo, dificuldades estas já esperadas. Uma das dificuldades que também se relaciona com o aplicativo é a sua necessidade de um sistema de projeção para a visualização da mesma, pois, em um computador, dificulta a visão dos alunos, a depender do lugar em que estão dispostos na sala.

E, para o autor, apesar das dificuldades estruturais que a escola apresentou, há pontos positivos. Um primeiro ponto importante destacado pelo autor sobre o Kahoot! é

uma “ferramenta poderosíssima nos dias atuais, que é a interatividade” (Lima Júnior, 2019, p. 91). Ele ainda destaca que o aplicativo em questão é uma das ferramentas que podem estar a serviço da construção do conhecimento, exatamente por permitir explorar a relação do indivíduo com a informação de forma interativa.

Outra possibilidade que o autor considera salutar em sua explicitação é a utilização do Kahoot! como mecanismo de avaliação formativa, em que, através da obtenção de dados, é possível analisar o retorno dos alunos através das atividades apresentadas e, por meio desses dados, aprimorar a prática, desenvolvendo os pontos que foram acusados com deficiências pela avaliação proposta. O autor também considera importante a utilização da ponderação na hora de utilizar tecnologias em sala de aula; para que a aula não se torne totalmente dependente destes recursos, é necessário diversificar a prática. Ademais, Lima Júnior (2019) constata que a experiência com o Kahoot! em sala de aula foi extremamente proveitosa no que diz respeito à melhora na motivação dos alunos, na interação entre eles e também pelo fato do aluno ser colocado como protagonista do processo de construção das suas atividades.

A pesquisa de Barcellos (2022), intitulada ‘Kahoot!: Uma intervenção Pedagógica para o Ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental’, tem como objetivo investigar a prática pedagógica de professores de Matemática após receberem formação para o uso do aplicativo Kahoot! e o utilizarem em suas aulas. De abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação. O foco da pesquisa de Barcellos (2022) se concentra, sobretudo, na ação docente, na importância de levá-los à reflexão quanto às suas práticas, para que possam, assim, apresentar aos educandos ferramentas motivadoras e, dessa forma, auxiliá-los no processo de ensino e aprendizado. Dessa forma, o professor deve estimular os estudantes a analisar, interpretar e utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica, facilitando a cooperação em sala de aula.

Olhando do ponto de vista do professor, é interessante o uso de recursos tecnológicos, pois o deixa cada vez mais próximo da realidade do aluno, como afirma Pais:

A inserção da informática na educação escolar pode contribuir para a melhora das condições de acesso à informação, minimiza as restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores e alunos (Pais, 2006, p. 29).

Sendo assim, a autora destaca a importância dos cursos de formação para que o professor se sinta motivado e seguro para utilizar softwares adequados e demais artefatos tecnológicos. Ela também dialoga sobre a relevância da utilização de jogos do tipo quiz game, que pode ser um facilitador na aprendizagem para os alunos, de maneira que possam aprender de forma lúdica, desenvolvendo habilidades com o uso da tecnologia e aproximando a realidade escolar com a realidade do aluno fora dos muros da escola.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online, bem como através de observações da pesquisadora durante as aulas síncronas no Google Meet e a participação em um grupo de WhatsApp. Inicialmente, a pesquisadora aplicou o formulário para 88 professores da escola por meio do referido grupo de WhatsApp. O formulário abrangia questões sobre a formação dos professores, para que a pesquisadora obtivesse subsídios para a pesquisa relacionada ao uso das tecnologias. De acordo com as respostas, muitos professores não se sentem preparados para o uso das Tecnologias Digitais em sala de aula, por não se sentirem capacitados para isso.

Posteriormente, a pesquisadora ofereceu um curso sobre o aplicativo Kahoot! para os professores de Matemática. Por meio do curso, os participantes puderam vivenciar na prática e utilizar a plataforma de forma prazerosa, aprimorando a colaboração, participação, criatividade, autonomia e senso crítico. Ela também destaca que houve uma melhora significativa no relacionamento entre os professores participantes, pois a troca de experiências sobre dificuldades e conhecimentos adquiridos fez com que os participantes percebessem que não estão sozinhos na busca por qualificação e conhecimento para o uso de metodologias atrativas em suas aulas. Ela finaliza seu estudo apontando a necessidade da criação de mais cursos de formação na área de tecnologias.

Marcandali (2020) tem sua pesquisa intitulada ‘*Gamificação em Aplicativos Para Educação: Estratégias Para o Processo Educativo*’, e tem como objetivo analisar e sistematizar estratégias de *gamificação*, utilizando alguns aplicativos, dentre eles o Kahoot!, do qual nos ateremos nesta análise. A pesquisadora inicia discutindo os inúmeros acontecimentos de importância histórica que estão transformando o cenário social da vida humana. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) começaram a transformar e revolucionar a base da sociedade. Para ela, um novo sistema de comunicação move a integração global da produção e a distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura e personaliza os gostos das identidades e humores dos indivíduos (Castells, 1999). A educação recebe o reflexo direto dessas mudanças.

Dialogando com Lévy (2004), a partir do conceito de cibercultura, este menciona fatores na mudança atual de paradigma do conhecimento. Para ele, vivenciamos atualmente a abertura para o mundo digital, colocando em pauta o modo de aprendizagem linear. E as tecnologias nesse processo favorecem novas formas de acesso, estilos de raciocínio e de conhecimento, saberes que são compartilhados por um grupo maior de indivíduos, favorecendo o aumento da inteligência coletiva dos seres humanos. A partir do ciberespaço, começou a ser desenvolvido um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas e atitudes, modos de pensamento e valores, que denominamos cibercultura.

Com o surgimento e expansão do ciberespaço, o saber é articulado a novas perspectivas de educação, a partir das novas formas de construção do conhecimento, que abrange a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Dessa forma, a pesquisadora cita a grande velocidade de inovações tecnológicas que surgem a todo tempo, mudanças no mundo do trabalho e proliferação de novos conhecimentos, como fatores que fazem-nos questionar os modelos tradicionais de ensino que enfatizam a transmissão dos saberes.

Sendo assim, a pesquisa visa auxiliar a compreensão da *gamificação*, bem como analisar as estratégias de *gamificação* utilizadas em aplicativos educacionais, a exemplo do Kahoot!, e de que forma essas estratégias podem colaborar com o processo ensino-aprendizagem. De acordo com a pesquisadora, o aplicativo Kahoot! foi um dos escolhidos pois permite que as aulas sejam mais dinâmicas e interativas, favorecendo a avaliação dos conhecimentos em tempo real, além de ser uma plataforma gratuita e intuitiva, com inúmeras possibilidades de tornar as aulas gamificadas, uma vez que o aplicativo possui características de um jogo digital, com regras e atribuições de pontuação para os alunos que responderem corretamente e mais rápido às perguntas.

Um adendo importante citado pela pesquisadora em relação ao aplicativo Kahoot! é sobre o seu caráter inclusivo, pois possui ferramentas de inserção de imagens, vídeos e sons no local da pergunta. Caso na turma haja alunos com algum tipo de limitação, seja ela visual ou auditiva, o professor poderá optar por um desses recursos, de forma a incluir a todos na atividade.

Segundo a pesquisadora, a aplicação da *gamificação* no cotidiano escolar auxilia o educando no processo de ensino e aprendizagem, o motivando e facilitando o contato com o conhecimento. Ela ainda cita o estímulo à competição saudável, o interesse nos

temas estudados e a versatilidade. Em suma, é uma ferramenta útil ao ensino e pode torná-lo mais fluido.

Outro adendo, antes de iniciar a discussão do próximo trabalho, é que ele foi o único encontrado que relaciona o Kahoot! e outros aplicativos à disciplina Educação Física. Podemos atribuir esse motivo ao fato de que a Educação Física Escolar é intrinsecamente relacionada à prática corporal e ao movimento, sendo difícil associá-la a conteúdos e atividades trabalhadas dentro da própria sala de aula. Sua história e como foi conduzida ao longo dos anos dentro da escola corroboram este pré-conceito. Contudo, ao longo do texto, em um capítulo específico, trataremos a fundo sobre questões-chave no que diz respeito à Educação Física Escolar. Todavia, o autor Gustavo Dutra (2020) traz uma análise importante a ser aprofundada a este propício momento.

Com sua pesquisa intitulada ‘Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar’, Dutra (2020) tem como objetivo empregar as Tecnologias Educacionais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física. Quanto ao percurso metodológico, este estudo se apoiou na abordagem qualitativa com objeto de pesquisa do tipo exploratório por meio de relato de experiência.

O pesquisador inicia fazendo um breve relato histórico sobre a Educação Física enquanto disciplina dentro da escola. As concepções higienista, militarista e esportivista que pautaram a Educação Física até meados dos anos 80 a consideravam como disciplina apenas prática, sem necessidade de haver também um conhecimento teórico sobre os conteúdos ensinados. Era o simples fazer. Isso começou a ser questionado a partir dessa década. Com uma perspectiva diferente, em documentos oficiais, o pesquisador cita a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Com essa nova concepção, novas práticas surgiram e novos desafios também, dentre eles a falta de motivação recorrente por parte dos alunos. As aulas em sala de aula, ministradas de maneira expositiva, não chamavam a atenção e a curiosidade dos alunos quando comparadas às aulas práticas. Mesmo quando o assunto é abordado em um ambiente externo, antes, durante ou após as práticas corporais, este momento aparenta não ser motivante para os discentes. Para Dutra (2020), no cenário atual, cada vez mais estudantes estão em contato com as tecnologias, e a utilização delas na Educação pode ser uma maneira de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e efetivo para os estudantes e professores.



Então, após perceber um cenário de desmotivação no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física, sendo uma problemática constante no exercício da docência do professor, o pesquisador trouxe para o ambiente escolar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como forma de melhorar a motivação e o aprendizado dos estudantes, favorecendo os docentes na estruturação de ações docentes inovadoras e colaborativas. Portanto, o objetivo da pesquisa é empregar tais tecnologias nas aulas de Educação Física em uma escola pública no Distrito Federal.

O autor documenta a experiência por meio de registros escritos, e também por meio de fotografias, em que é possível observar o envolvimento e interação da turma com a plataforma, considerada pelo autor como de fácil acesso, como podemos observar nesse trecho:

A empolgação, motivação e concentração esteve presente durante todo o Quiz, a cada pergunta os estudantes permaneciam atentos e concentrados para responderem da maneira correta e sempre se comunicavam com o estudante da dupla para responderem a pergunta. Quando acertavam a resposta comemoravam entre si (Dutra, 2020, p. 80).

Após a experiência, os alunos responderam a um questionário online. Dos 81 alunos que participaram, 78 relataram que conseguiram realizar a atividade com o aplicativo, enquanto 3 enfrentaram problemas devido a falhas na conexão de internet. A maioria, 77 alunos, aprovou a utilização do Kahoot!, enquanto 4 expressaram descontentamento. Dutra (2020) cita Moran (2013) ao afirmar que a aprendizagem pode ser facilitada pelo prazer, por um assunto interessante e por uma mídia envolvente, destacando que o jogo pode ser um estímulo positivo para a aprendizagem.

Ele pôde concluir, então, que os dados obtidos no questionário vão ao encontro com os dados da observação participante, em que ele observou grande motivação dos estudantes durante a aula; apesar das dificuldades encontradas ao longo do processo, os alunos pediram para que novas práticas fossem realizadas.

## **2 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 Campo de pesquisa**

O município de Queimadas - PB está localizado na mesorregião do Agreste Paraibano e microrregião de Campina Grande, cerca de 133 quilômetros de distância da

capital paraibana, João Pessoa, e a 18 quilômetros de Campina Grande. A cidade de Queimadas fica em uma região que tem em sua história os registros da chegada do gado ao interior da Paraíba, no século XVIII, e seu povoamento iniciou-se por volta de 1889, sendo distrito de Campina Grande até 14 de dezembro de 1961, quando ocorreu a sua emancipação política.

Queimadas é uma das principais cidades do Agreste Paraibano, em função do seu comércio bastante ativo e sua localização privilegiada – que é cortada pela BR 104 – e ponto de confluência das rodovias PB 148 (Queimadas/Boqueirão) e PB 102 (Queimadas/Aroeiras-Umbuzeiro), sendo uma das rotas mais importantes, que liga diversas cidades da Paraíba com o Cariri Oriental e com o estado de Pernambuco. A cidade também possui um extenso patrimônio cultural, que vai desde parte da Serra de Bodopitá, que possui uma grande variedade de espécimes vegetais e sítios arqueológicos pré-históricos, até edificações antigas que fazem parte do desenho urbano da cidade.

**Figura 1 Mapa da localização do Município de Queimadas-PB**



Fonte: Oliveira, 2019, p.77

De acordo com o último Censo (2022) realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Queimadas possui uma população total de 47.658 habitantes, com uma densidade de 118,33 habitantes por quilômetro quadrado, sendo o salário médio mensal dos trabalhadores formais o equivalente a 1,8 salários mínimos. Sua extensão territorial é de 402,748 km<sup>2</sup>.

Com relação à taxa de escolarização, em 2010, para a faixa etária de 6 a 14 anos de idade, era de 96,6%, com um total de 6.839 matriculados no ensino fundamental (2021) e 1.931 matrículas no ensino médio. Na comparação com outros municípios do estado, ficou na posição 166 de 223. Já na comparação com municípios de todo o país,

ficou na posição 4.099 de 5.570. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2021, o índice para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,1 e para os anos finais, 4,9. Na comparação com outros municípios do estado, ficou nas posições 14 e 28 de 223. Já na comparação com municípios de todo o país, ficou nas posições 1.275 e 2.256 de 5.570.

## 2.2 A escola

Em meados de 1998, foi inaugurada, na cidade de Queimadas - PB, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vital do Rêgo, com o objetivo de atender alunos da zona urbana, mas sobretudo da zona rural do município, que antes eram alocados em uma escola estadual e em escolas particulares, através de convênios celebrados entre elas e o governo municipal por meio da oferta de bolsas escolares. O professor José Henrique Sobrinho organizou a documentação necessária e, em 12 de março daquele ano, iniciaram-se as atividades do ano letivo na E.M.E.F. Francisco de Assis Maciel Lopes, carinhosamente conhecida por ‘O ASSISÃO’.

Fotografia 1 – Fachada da Escola Antônio Vital do Rêgo



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Alguns marcos importantes a mencionar são que, em 2007, a escola passou por uma grande reforma, cujos gastos nesta empreitada foram de R\$ 148.000,00, recursos esses advindos do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial. Em 2010, a escola mudou seu nome, passando a chamar-se E.M.E.F. Antônio Vital do Rêgo. Essa mudança se deu para adequar o nome do estabelecimento de

ensino às exigências da Lei 12.781 de 2013, que alterou o artigo 1º da Lei 6.454 de 24/10/1997, vedando a atribuição de nomes de pessoas vivas ou que tenham se notabilizado pela defesa ou exploração de mão de obra escrava, em qualquer modalidade, a bens públicos, de qualquer natureza, pertencentes à União ou às pessoas jurídicas da administração indireta. Neste sentido, foi enviado e aprovado um projeto de lei à Câmara Municipal pelo Executivo Municipal, que propôs homenagear o advogado, nascido em Campina Grande, Antônio Vital do Rêgo.

Atualmente, a escola atende ao Ensino Fundamental, anos finais, nos turnos da manhã e da tarde, e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, primeiro e segundo segmentos, no turno da noite. A equipe conta com especialistas, mestres e doutores em diversas áreas do conhecimento, bem como com uma equipe pedagógica formada por psicóloga escolar, supervisora escolar, orientadora educacional, coordenadores específicos por turma, além de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Disciplinadores, funcionários de apoio administrativos e equipe de serviços gerais.

**Figura 2** Mapa de localização dos espaços da Escola Antônio Vital do Rêgo



Fonte: <https://www.queimadas.pb.gov.br>

Quanto a sua estrutura física, é disposto de uma área construída e dividida da seguinte forma:

- 18 salas de aula;
- 01 Biblioteca;
- 01 Sala de Atendimento Especializado (AEE);

- 01 Sala de Coordenação;
- 01 Sala de Atendimento Psicológico;
- 01 Sala de Direção;
- 01 Sala de Professores;
- 01 Sala de arquivo;
- 02 Depósitos
- 01 Secretaria;
- 02 Banheiros para professores e funcionários;
- 01 Banheiro para acessibilidade;
- 02 Banheiros para alunos;
- 01 Sala de Reforço;
- Pátio Coberto;
- Ginásio/Quadra;
- Cozinha;
- 01 Depósito de merenda/dispensa;
- 01 Sala de informática e vídeo.

Fotografia 2 e 3: Sala informática e sala de aula



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Fotografia 4 e 5: Pátio da escola e ginásio poliesportivo



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Conforme o Censo realizado no ano de 2022, foi constatado que a maioria das famílias atendidas pela escola é da zona rural do município.

Atualmente, a equipe gestora da escola é presidida por Maria Madalena, com Rubenice Macêdo e Elielza Tereza como adjuntas. A equipe pedagógica é composta por uma supervisora escolar, Maria do Livramento; uma orientadora educacional, Karla Alexandra; uma psicóloga escolar, Fernanda Almeida; e quatro coordenadores pedagógicos, entre os quais se encontra a coordenadora do 9º ano (com a qual realizamos a pesquisa), Alane Cristina.

Estamos cientes dos princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) (Igualdade de Condições para Acesso e Permanência na Escola, Escola de Qualidade, Gestão Democrática e Valorização do Magistério), nos quais está descrito que seus fundamentos estão amparados em uma teoria crítica e viável à realidade escolar, que leva em consideração a prática social e tem o compromisso de unir a comunidade na solução dos problemas apresentados pela escola, bem como na busca incessante pelo fazer pedagógico humanizado, baseado em princípios éticos, na garantia dos direitos e na valorização dos profissionais. Assim, tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, a Constituição Federal (CF) de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como legislações específicas do município, a escola discute e define sua finalidade cultural, política e social de formação profissional e humana.

Sua **finalidade cultural** leva em conta o conhecimento cultural individual de cada sujeito, assim como o da comunidade onde está localizada, além dos conhecimentos produzidos pela humanidade, garantindo a diversidade e a integralidade da sociedade brasileira e do mundo. Para atender a essa demanda, a Escola Vital do Rêgo busca prezar pela construção do conhecimento, priorizando a apresentação dos conteúdos a partir dos saberes já constituídos pelos alunos em sua realidade social e familiar. A escola compreende a importância de considerar, por exemplo, que a maioria dos alunos atendidos vive em ambiente rural, com todas as especificidades implicadas nesse estilo de vida.

Quando diz respeito à **finalidade política e social**, incluem-se os conhecimentos e atividades que visem à política social, abrangendo ações a respeito dos direitos e deveres do cidadão.

A escola discute a importância de estar envolvida em ações que promovam a construção do saber do aluno enquanto cidadão, com inúmeros projetos, como o Educar PRF, o Projeto Memórias (que resgata aspectos históricos da cidade), além de inúmeras campanhas trabalhadas na escola, como saúde mental, violência doméstica, autocuidado, entre outras.

A **finalidade da formação profissional** envolve os processos de desenvolvimento científico e tecnológico no contexto social, político e emocional, que possibilitem mudanças e inovações nos processos produtivos e no mundo do trabalho. Quanto à **finalidade humanística**, o documento defende a importância de promover a formação da pessoa baseada na afetividade, sensibilidade, valores, princípios e emoções, e cita a oferta da disciplina Educação Emocional, uma iniciativa da Secretaria de Educação em parceria com professores da Universidade Federal da Paraíba.

Em relação ao **Currículo**, existe a compreensão sobre a importância de abranger conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, integrados à realidade social, política, econômica e cultural do sujeito. O currículo associa-se a uma metodologia que deve resultar da construção coletiva e participação permanente de todos os envolvidos. Sendo assim, o currículo é pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e todas atividades de planejamento, avaliação, ações de conselho, gestão democrática, são regidas pela Legislação Educacional vigente e leis adjacentes.

No resultado da ‘Avaliação Estadual - 2º ano’ do Integra Educação PB, o município de Queimadas encontra-se na primeira colocação entre os 10 municípios que fazem parte do EPV (Educar pra Valer) na Paraíba. O Integra Educação PB é uma

iniciativa do Governo do Estado, que tem como objetivo abranger todos os municípios do estado e alfabetizar 100% das crianças na idade correta, bem como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos estudantes, garantindo, cada vez mais, a melhoria dos indicadores. No ranking dos dez municípios paraibanos, Queimadas foi quem registrou a maior participação dos alunos na avaliação (99%) e os melhores índices de leitura: leitor iniciante (60%) e leitor fluente (21%).

A partir da discussão em torno do PPP da escola, bem como com base nos dados supracitados, percebe-se o compromisso que a cidade, as escolas, gestores e professores têm apresentado em desenvolver uma educação de qualidade, com inovação e empenho. Dessa forma, nossa escolha justifica-se por atuar neste campo.

### **2.3 Percursos Metodológicos**

Neste capítulo, buscamos apresentar o percurso metodológico construído para a realização da pesquisa. Inicialmente, trataremos da natureza qualitativa da pesquisa, bem como da pesquisa de campo, onde será apresentado como se deu o processo de entrada no campo e o contato inicial com a instituição e com a turma. Em seguida, discutiremos os procedimentos, onde foi adotada a pesquisa-ação. Com relação ao percurso metodológico, nossa pesquisa pode ser definida como uma investigação de campo qualitativa; optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois esta possibilita uma leitura da realidade, e segundo Chizzotti (1995, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

De acordo com Gatti e André (2011), o uso dessa abordagem trouxe uma gama de contribuições ao avanço dos conhecimentos na área da educação. Isso porque permite compreender melhor os processos escolares relacionados à aprendizagem, às relações, aos processos institucionais e culturais, à socialização e sociabilidade, e ao cotidiano



escolar em suas diversas implicações, bem como às formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

A partir de uma discussão sobre a pesquisa-ação, Francischett (1999) explora os pensamentos de Kurt Lewin, Lawrence Stenhouse, John Elliott e Kenneth M. Zeichner, que são fundadores e defensores dessa abordagem. Michel Thiollent também compreende a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro dessa mesma situação.

Tais autores são de suma importância para a compreensão da pesquisa-ação e têm contribuído significativamente para o campo da educação. Lewin, Stenhouse e Elliott seguem as ideias de Aristóteles a respeito da “filosofia prática ou ciência moral que solicita a reflexão sistemática da prática social sobre as melhores formas de trabalhar os valores na prática” (Serrano, 1990, p. 7). Lewin foi o primeiro a utilizar a expressão ‘pesquisa-ação’ em meados dos anos 40 e a compreende como uma prática sempre acompanhada de reflexão autocrítica. Para ele: “ni acción sin investigación ni investigación sin acción” (Serrano, 1990, p. 35).

Stenhouse entende a pesquisa-ação como “uma indagação sistemática e autocrítica... feita pública” (Serrano, 1990, p. 42). Para Elliott (1990), a pesquisa-ação é uma prática empreendida por grupos com o objetivo de modificar a realidade; é uma atividade reflexiva de ênfase social que é constantemente investigada e avaliada. Stenhouse (1987) compreende que a pesquisa-ação educativa parte “tomando a prática educativa como hipótese experimental, para passar a comprovar sua validade na prática diária” (Serrano, 1990, p. 79). A principal característica da pesquisa-ação, citada por Lewin e Elliott, é ser um processo que se modifica em espiral, e compreende-se por quatro etapas, são elas:

- Diagnosticar a situação problema na prática;
- Formular estratégias de ação para resolver o problema;
- Pôr em prática e avaliar as estratégias de ação;
- O resultado poderá levar a um novo questionamento e diagnóstico da situação-problema, entrando assim em um espiral de reflexão e de ação.

Segundo Thiollent (1996) e citado por Barcellos (2020), a pesquisa-ação parte de dois objetivos. O primeiro é o objetivo prático, que visa contribuir para a resolução do problema que gerou a pesquisa e se insere no nosso contexto. O segundo é o objetivo do conhecimento, que busca compreender melhor algumas situações, oferecendo novas informações sobre o processo. Em um tópico posterior, serão detalhadas as etapas da nossa pesquisa no contexto da pesquisa-ação.

## 2.4 Sujeitos participantes e o processo da pesquisa

Gostaríamos de relatar, de forma detalhada, como foi o processo da nossa entrada em campo. Este ocorreu em fevereiro de 2023, quando iniciamos o procedimento no Comitê de Ética, com a finalidade de obter autorização para a pesquisa em campo. Em abril de 2023, a pesquisa foi aprovada e validada pelo Comitê de Ética. A pesquisa em campo foi realizada com uma turma do 9º ano, composta por vinte e cinco alunos, durante um período semanal de 1h30min de aula, e teve duração de dois meses e meio (um bimestre). A idade dos alunos variava entre 13 e 14 anos e as atividades começaram no dia 11 de julho de 2023, juntamente com o início do terceiro bimestre e no contexto de volta às aulas.

Fotografia 6: Primeira aula com a turma



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2024).

O primeiro dia foi destinado à observação, com chegada antes do início da aula. Conversei e conheci o espaço da escola. A diretora nos apresentou algumas

acomodações, como a cantina, a área externa, a quadra e o ginásio, além de algumas salas de aula e a sala de informática. Após conversar com a gestão e com o professor de Educação Física, recebemos ótimas referências sobre uma turma em específico, o 9º ano ‘A’. Foi nessa turma que ocorreu o processo educativo.

Compreendemos a importância de refletir sobre as etapas da pesquisa-ação no contexto de nossa pesquisa. Inicialmente, a etapa de diagnóstico foi realizada por meio de um diálogo com o professor de Educação Física da referida escola, colega de curso, de Residência Pedagógica e atualmente, de profissão. Durante a fase inicial da coleta de dados em campo, na fase da observação, ele relatou sobre o problema ‘generalizado’ (utilizando suas próprias palavras) dentro da escola: a falta de motivação. Ele atribui essa falta de motivação ao período de pandemia, quando os alunos precisaram continuar as atividades escolares remotamente. Após o retorno às aulas presenciais, o professor percebeu uma falta de motivação e engajamento por parte dos alunos, assim como foi relatado também por professores de outras disciplinas.

Ao conhecer a turma, ainda durante a fase de observação, percebi que a regra escolar de não utilização do celular em sala de aula era constantemente infringida. Quando surgia a oportunidade, de forma discreta, eu perguntava o que era tão interessante no celular para desviar a atenção deles da aula. As respostas incluíam: Jogos, Facebook, Instagram e WhatsApp.

Sendo assim, a partir dos relatos do professor da disciplina e do dia de aula que estive em observação, foi possível diagnosticar um problema perceptível: a falta de motivação e engajamento por parte dos alunos em relação aos conteúdos ministrados, atividades de fixação e avaliações. No que diz respeito à disciplina Educação Física, há um agravante: os alunos buscam aulas práticas, o ginásio e a bola.

A partir do que foi observado, outros problemas foram diagnosticados, como a falta de internet na escola, uma vez que não há rede Wi-Fi disponível, o que dificulta bastante o processo, visto que a atividade planejada depende essencialmente da internet. Assim, utilizei o meu próprio celular para compartilhar a conexão com a turma, e o professor fez o mesmo para o notebook.

Contudo, outros problemas surgiram: o cabo do notebook necessitava de um adaptador para conectar ao datashow da escola. Mesmo após adquirir o adaptador, ainda não funcionou, e não conseguimos identificar com precisão qual era o problema. Diante dessa dificuldade, percebemos que seria inviável realizar a vivência da *gamificação* na sala de aula. Assim, decidimos utilizar a sala de informática. Um dia antes da aula, fui à

escola para verificar o funcionamento dos equipamentos, cabos e a televisão, e no dia da aula, tudo correu tranquilamente.

Também compreendi que não seria adequado modificar todo o planejamento do professor, que havia sido elaborado no início do ano e alinhado com todas as turmas e programações da escola. Dessa forma, solicitei o calendário de conteúdos, que foi estruturado com base na BNCC, e segui com o cronograma normalmente. Não tinha a intenção de desalinhar algo que já estava organizado há bastante tempo. Assim, planejei as aulas e a aplicação do Kahoot! a partir desse cronograma.

Em outro momento, percebi que, como de costume, os alunos aguardavam ansiosamente pelo momento de ir ao ginásio, sendo já uma prática rotineira destinar os últimos momentos da aula para a tão famosa ‘pelada’. Portanto, também reservei um tempo para essa atividade.

Fotografias 7 e 8: Momento da aula destinado às vivências práticas dos conteúdos



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Utilizei como estratégia de ação não modificar completamente o fluxo normal das aulas de Educação Física, bem como optei por dar continuidade ao cronograma de disciplina. E, tendo observado tais pontos, pude planejar com mais fluidez a minha prática.

Fotografia 9: Alunos conhecendo caminhando em direção ao ginásio poliesportivo da Escola Antônio Vital



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Na primeira aula, seguimos com o conteúdo de Esportes e suas divisões, conforme orientado pela BNCC. A aula foi ministrada com o auxílio de um datashow e desenvolvida de forma dialogada, ouvindo as experiências e vivências dos alunos, além de trazer temas sociais para o debate e reflexão, como o racismo no esporte e a igualdade de gênero. Após a apresentação do conteúdo, que foi distribuído ao longo de quatro aulas, realizamos uma atividade utilizando o aplicativo gamificado Kahoot!. Após essa vivência, foi realizado um período de reflexão e conversas sobre o que havia sido discutido. Esse fluxo se manteve em todas as aulas: primeiro, a ministração dos conteúdos, seguida pela experiência com o aplicativo. Ao final do bimestre, realizamos entrevistas com os alunos.

Na etapa da pesquisa-ação, referente à avaliação das estratégias de ação, percebemos que os alunos ficaram entusiasmados com a vivência proposta. Eles demonstraram grande animação e, em alguns momentos, tornaram-se incontroláveis devido à excitação. Alguns alunos, ao não obterem o êxito esperado na atividade, sentiram-se desconfortáveis, mas mostraram-se motivados a ter uma nova chance nas aulas seguintes. No quadro abaixo, apresentamos os conteúdos trabalhados.

Quadro 4 Conteúdos trabalhados

Conteúdo ministrado	Data
Observação/Conversa	01.08.2023
Teste da lousa digital	03.08.2023
Esportes - Campo e taco + <i>Kahoot!</i>	08.08.2023
Práticas corporais de aventura + <i>Kahoot!</i>	15.08.2023
Corrida de orientação + <i>Kahoot!</i>	22.08.2023
Esportes de Invasão + <i>Kahoot!</i>	29.08.2023
Introdução ao basquete + <i>Kahoot!</i>	05.09.2023
Basquete	12.09.2023
Racismo no esporte e igualdade de gêneros no Esporte	19.09.2023
Revisão geral do bimestre + <i>Kahoot!</i>	26.09.2023

No tópico *Resultados e Discussões*, entraremos a fundo acerca da última etapa descrita na pesquisa-ação: o resultado e a provável formulação de novos questionamentos.

## 2.5 Geração de dados: instrumentos e procedimentos

Como procedimento de geração de dados da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada e rodas de conversa, realizadas diariamente após a aplicação do Kahoot!. Em sala de aula, foram empregadas vídeo-gravações e fotografias, recursos que consideramos de extrema importância, pois registram detalhes que poderiam passar despercebidos. Além disso, uma entrevista final foi realizada com os alunos após todo o período de vivências, ao longo de um bimestre, utilizando o Kahoot! em sala de aula.

Ribeiro (2008, p. 141) trata a entrevista como uma técnica especialmente apropriada quando o pesquisador deseja obter informações sobre seu objeto de estudo que possibilitem conhecer atitudes e sentimentos, indo além das descrições das ações e incorporando outras fontes de interpretação dos resultados. De acordo com Gil (1999), a

entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados disponíveis para as ciências sociais.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), em comparação com outras técnicas de questionários, como formulários, leitura documentada e observação participativa, as entrevistas apresentam algumas vantagens que merecem destaque, como, por exemplo:

Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados. Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. · Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista (Rosa; Arnoldi, 2006, p. 87).

Também realizamos rodas de conversa. Após a finalização de cada aula, os alunos eram incentivados a debater seus pontos de vista sobre a experiência com o Kahoot!, refletindo sobre a dinâmica e seus aprendizados.

**Quadro 5 Roda de Conversa**

RODA DE CONVERSA	
Período de realização	Final da aula (11:20-11:30h)
Formato de realização	Semicírculo
Principais assuntos	Como foi hoje para você, a experiência com o <i>Kahoot!</i> ?

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (Moura, 2014, p. 2).

Para Moura (2014), a conversa na pesquisa desenvolvida é um espaço de formação, troca de experiências, abertura e desabafo. Ela tem o potencial de alterar caminhos e fortalecer opiniões, além de representar “uma possibilidade de troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado” (Moura, 2014, p. 02).

Também utilizamos como instrumento de geração de dados as vídeo-gravações e fotografias. Para Honorato (2006), o uso da fotografia é uma forma válida de "congelar" momentos vividos, capturando expressões e reações. O conteúdo das fotografias pode ser tão significativo para a construção do objeto de estudo quanto os dados estatísticos ou o levantamento bibliográfico.

E com relação à vídeo-gravação, para Honorato (2006), o processo de apropriação desse recurso como instrumento de pesquisa permite não apenas enriquecer a investigação com novos elementos, mas também atuar como uma forma de devolutiva da pesquisa. Segundo Peixoto (1998, p. 214), "esse é um método rico de coleta e tratamento de informações e possibilita uma troca e um retorno imediato às pessoas entrevistadas/filmadas".

## **2.6 Análise dos dados**

Para a análise das entrevistas, iremos fundamentar nossa pesquisa com base nos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977, 2006), que afirma que:

A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O objetivo da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2006, p. 38).

Como destaca Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.



Segundo Flick (2009), há inúmeras formas de documentar o material coletado como, por exemplo, notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição, entre outras. E o material também pode ser documentado por meio de fotos, vídeo-gravação, áudios etc. Todas as formas de documentar tem importância no processo da pesquisa, pois permite uma análise adequada.

De acordo com Mozzato (2011), a análise de conteúdos objetiva a identificação do que está sendo dito sobre algum tema (Vergara, 2005). Dessa forma, existe a necessidade de decodificar o que está sendo comunicado. Para decodificar, o pesquisador poderá utilizar análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação e análise de conotações.

Bardin organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste em organizar o material que será analisado, com a finalidade de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Diz respeito à organização propriamente dita, através de quatro etapas: I) Leitura flutuante – é o contato inicial com os documentos de coleta de dados, é o momento em que se começa a conhecer o texto; II) Escolha dos documentos, que diz respeito à demarcação do material que será analisado; III) Formulação das hipóteses e dos objetivos; e IV) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2006).

A exploração do material ocorre na segunda fase, que consiste na exploração do material com o objetivo de definir categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. É uma etapa importante, pois, vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências (Mozzato, 2011). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nela, ocorre a condensação e o destaque das informações para análise; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Com relação aos elementos éticos da pesquisa, estamos de acordo com Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que, antes de iniciar o processo de investigação, é imprescindível que o pesquisador deixe os participantes cientes sobre os objetivos da pesquisa, dos procedimentos de coleta de informações e como essas informações serão utilizadas pelo pesquisador. De sorte que reafirmamos a necessidade da ética e do compromisso com todos os participantes da pesquisa.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Situando a Educação Física Escolar e seu contexto histórico

Foi durante o Brasil Império que a Educação Física se mostrou pela primeira vez, discretamente, em nosso país, através de alguns tratados. Um deles foi o ‘Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos’, arquitetado por Joaquim Antônio Serpa, no qual a Educação Física era dividida em exercícios que trabalhavam com o corpo e aqueles que exercitavam a memória. A disciplina também esteve diretamente ligada às instituições médicas e militares, vínculos que determinaram as finalidades da disciplina, bem como a forma de ser ensinada ao longo dos anos.

Com o objetivo de obter melhorias e conscientizar a população, os médicos, à época, definiram que a Educação Física Escolar seria uma grande aliada para este fim, e, sendo assim feita, as aulas começaram a ter como finalidade principal os ensinamentos dos hábitos de higiene, saúde, a construção de um físico sadio e menos suscetível a doenças. Além disso, também existia, por parte da sociedade, uma grande preocupação com a questão da eugenia, com a ‘não mistura’ entre etnias. Porém, havia uma grande resistência na prática da ginástica, pois, era comumente associado aos movimentos realizados pelos escravos, e essa comparação dificultava a Educação Física tornar-se prática obrigatória nas escolas. Mas em 1851, houve a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória as aulas de Educação Física nos municípios da Corte.

Em 1880, Rui Barbosa deu seu parecer sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública (Carvalho, 1942), em que defendeu a inclusão da Ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos de outras disciplinas. Ainda neste parecer, ele destacou e explicitou a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

No século XX, ainda com o nome de Ginástica, a Educação Física foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo:

Nessa mesma época a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Essa conjuntura possibilitou que profissionais da educação, na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da Educação Física (Lima, 2015)

Neste mesmo período, e sob influência do escolanovismo, é evidenciada a importância da Educação Física para o desenvolvimento integral do ser humano. Dessa forma, a conjuntura suscitou a criação de debates cada vez mais profundos sobre o ensino da Educação Física, mas apenas na Constituição de 1937 ocorre a primeira menção à Educação Física, incluindo-a no currículo como prática obrigatória e, posteriormente, sua obrigatoriedade para o ensino primário e médio foi definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Educação Física era vista, neste período, com influência do tecnicismo, como sendo um instrumento capaz de formar mão de obra qualificada; era uma atividade essencialmente prática, voltada ao desempenho físico do aluno. Na década de 70, essa visão instrumentalista da disciplina foi reforçada quando os militares investiram na Educação Física com a finalidade de formar um exército forte, saudável e apto para guerrear.

Na década de 80, os debates foram se aprofundando cada vez mais, e a relação entre Educação Física e sociedade começou a ser debatida. A visão exclusivamente biológica da disciplina foi cedendo espaço às dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas (Lima, 2015). Atualmente, existem algumas abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, baseadas em diferentes teorias psicológicas, sociológicas ou filosóficas, que aproximam a disciplina das ciências humanas

Como observado ao longo da história, as finalidades da Educação Física foram mudando ao longo dos anos, de acordo com a época e com a conjuntura social vivida. Essas modificações, assim como a dificuldade em firmar-se como uma disciplina de claros objetivos, culminam na negligência com que é tratada dentro da escola, sendo encarada com pouca seriedade quando comparada às demais disciplinas. Em relação a isso, Lima (2015) discute que, por vezes, o professor se convence da ‘pequena importância’ do seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, bem como de novas formas de atuação.

De acordo com a situação acima exposta, trabalhar os conteúdos da Educação Física Escolar pode suscitar desinteresse por parte de alguns alunos, que preferem a clássica partida de futebol, deixando de lado um rico potencial de conhecimentos e aprendizagens oferecido pela disciplina.

Carmem Lúcia Soares (1991) discute o termo ‘função’, que, a partir de uma abordagem estrutural-funcionalista, é atribuído às instituições. Sendo um termo utilizado nas ciências biológicas e introduzido nas ciências sociais, ela o reforça:

O conceito de função constitui-se num conceito chave para a teoria estrutural funcionalista, tendo sido aprimorado de tal modo que é possível fazer distinções entre consequências intencionais e reconhecidas pelos participantes do sistema (funções manifestas) e as que não são nem intencionais nem reconhecidas (funções latentes), portanto, a partir desta abordagem, a função é a parte que contribui para a manutenção, conservação e perpetuação de um todo que podemos denominar de sistema, e que torna assim possível a sua funcionalidade. (Soares, 1991, p. 34).

Considerando esta uma discussão necessária e imprescindível nos primeiros períodos do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, visto que, como discute Soares (1991), para os entendimentos hegemônicos das funções a serem desempenhadas pela Educação Física, parece consensual a instrumentalização dos seus conteúdos, resultando em uma visão “funcional” de sua prática pedagógica.

Ainda existe, nos dias atuais, uma considerável influência ‘biológica’ da Educação Física Escolar, onde sua principal função é satisfazer às demandas de aptidão física dos indivíduos, contribuindo conseqüentemente para o desenvolvimento social.

Soares (1991) discute a influência da saúde na função da Educação Física Escolar e também a visão ‘bio-psicológica’, termo designado por Bracht, que atribui à disciplina a função de melhorar a aptidão física dos indivíduos, promover seu desenvolvimento intelectual e manter o equilíbrio afetivo-emocional.

Soares (1991), também faz uma reflexão sobre os papéis sociais ocupados na sociedade, onde, por meio de um processo cultural existente na sociedade ocidental, desde o final do século XIX, acaba por legitimar a “cultura utilitária”, ou como afirma Gouldner “uma cultura que instrumentaliza as práticas sociais, educando os sujeitos para ocuparem papéis na sociedade, sendo assim, úteis” (1979, p.66).

De acordo com estudos desenvolvidos por Gouldner e citados por Soares (1991), durante o século XIX, há uma valorização por parte da classe média, bem como distribuição de recompensas, para quem possui talento e energia manifestados individualmente. Essa referência é feita por Soares (1991) pois a Educação Física, que nasce no final do século XIX com os filósofos, pedagogos e médicos, é fruto da cultura utilitária. Sobre isso, Soares (1991, p. 37) discute:

Ela tem como função normatizar, disciplinar e uniformizar os corpos e as mentes. A sua função “educativa” no âmbito escolar, foi e tem sido, hegemonicamente, aquela de reforçar os papéis sociais exigidos para a manutenção do sistema, instrumentalizando os movimentos para as tarefas ‘essenciais’ na escola.

Sobre a discussão dos sujeitos concretos da relação pedagógica escolar, o professor e o aluno, Soares (1991) discorre, a princípio, sobre os diferentes papéis que foram atribuídos ao professor de Educação Física. Desde o papel de militar, como instrutor, no início da institucionalização da Educação Física nas escolas brasileiras, até os papéis de médico, técnico esportivo, fisioterapeuta, nutricionista, e organizador de festas, quadrilhas e desfiles de 7 de setembro. Surge, então, o questionamento: onde realmente está o papel do professor de Educação Física?

Quando se trata do papel do aluno, ele é frequentemente uma figura passiva em quase todos os cenários, obedecendo e aceitando o instrutor, médico, técnico ou professor. Sua relação com o professor está sujeita às normas e regras, pois há, nessa relação, uma ênfase na disciplina e na ordem formal.

Existe uma inquietude na discussão de Soares (1991) a respeito de recuperar a identidade da disciplina, e Bracht (1989) corrobora com esse pensamento, e na busca pela autonomia pedagógica para a Educação Física, o autor questiona... “Como podemos legitimar a Educação Física na Escola? Em que consiste a importância da Educação Física? Para que serve a Educação Física?” (1989, p.17).

Trazendo para os dias de hoje, é possível perceber que os professores estão mais conscientes, com os cursos de formação levantando questões importantes e buscando respostas para os questionamentos de Soares (1991) e de Bracht (1989). Contudo, ainda existem uma série de crenças fortemente ligadas à Educação Física Escolar, crenças essas que foram moldadas e construídas ao longo dos anos e são fortificadas por alguns professores. Por exemplo, professores que permitem que os alunos realizem atividades à vontade na quadra, enquanto os observam, são conhecidos como 'professores rola-bola' e são cúmplices da formação de uma imagem negativa da disciplina, que pode vir a perpetuar.

Em uma perspectiva crítica de educação física escolar, corroboramos com o pensamento de Pérez Gómez (1998, p. 26):

[...] a função da escola [...] em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções/atribuições do professor. O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.

Por meio desta discussão, podemos adentrar ao conceito de Cultura Corporal, termo que começou a ser utilizado em um contexto nacional de abertura política e numa crítica específica à esportivização da Educação Física brasileira. Dieckert (1985) buscava uma Educação Física mais humana, sendo discutida a criação de uma disciplina que abrangesse as práticas corporais do seu próprio povo, para além do esporte, como, por exemplo, a capoeira, os jogos de diferentes regiões, danças brasileiras, entre outros. Essa seria, então, a cultura corporal.

Quando diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física está inserida na área de Linguagens, assim como explica o documento:

[...] Trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas”. Conforme o documento esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar “[...] recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos” (Brasil, 2015, p. 29).

A Educação Física está inserida na área de linguagem, pois visa entender o enraizamento sociocultural das linguagens, bem como abranger novas práticas de linguagem, conhecendo a organização dessas manifestações e de que forma elas estruturam as relações humanas.

A disciplina pode proporcionar o enriquecimento cultural dos alunos, pois engloba saberes corporais, experiências estéticas, afetivas e lúdicas. Sua constituição, estruturada na BNCC, visa contrariar a tradição fundamentada em esportes tradicionais, trazendo um leque de práticas corporais tematizadas, bem como possibilitando a participação autônoma do educando (Martineli, 2016).

De acordo com Nunes (2006), é possível e imprescindível que o professor de Educação Física pense a disciplina para além dos aspectos biológicos: 'Sob um aspecto lúdico, buscando investigar a criatividade humana e a adoção de uma postura investigativa e produtora de cultura' (Nunes, 2006, p. 1). A partir dessas vivências e pela transmissão do saber, busca-se transformar a realidade social do educando.

A Educação Física inserida na escola é descrita por Betti como uma disciplina que tem por finalidade 'introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida' (1998, p. 19). Ainda são integradas a essas formas culturais da motricidade humana as atividades rítmicas/expressivas, práticas de aptidão física, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas, assim como discorre Betti (2005, p. 148).

Com o propósito de minimizar problemas educacionais, como os citados anteriormente, a BNCC sugere o compromisso das instituições de ensino com a criação de programas que visem o desenvolvimento docente. Isso se daria no sentido de garantir metodologias criativas, inovadoras e conectadas com a realidade do educando, estimulando a aprendizagem significativa e o protagonismo do aluno. A ideia é contextualizar os conhecimentos que os alunos trazem para a aula, permitindo que tenham uma opinião participativa e crítica sobre o que é uma informação e o que é, de fato, um conhecimento (Nunes, 2006).

Diante do exposto e compreendendo as necessidades e demandas dos alunos, bem como a importância de trabalhar com todos os conteúdos de Educação Física presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propomos o tratamento desses conteúdos através da *gamificação*. Essa metodologia inovadora pode gerar maior motivação e engajamento nas aulas, além de promover uma aprendizagem mais ampla de outros conteúdos, para além da bola de futebol.

Na *gamificação*, são utilizados elementos de jogos para motivar e ensinar pessoas em contextos relacionados a não jogos. Ela incorpora, por exemplo, a estética e a mecânica dos jogos, como competição, recompensas e desafios. Diante disso, será discutido no capítulo posterior a importância e a utilização dos jogos desde os primórdios da humanidade.

### 3.2 Aspectos históricos do Jogo

Como descrito por Alves (2018), o fenômeno dos jogos tradicionais alcança dimensões globais. Kishimoto (1993) aponta que determinados jogos e brinquedos são encontrados em diferentes culturas e momentos históricos, mas como surgiram esses jogos? Para Alves, Kishimoto busca a resposta na Antropologia e na tradição oral, responsável pela transmissão do folclore. Sobre isso, a autora descreve:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem desses jogos [...] a tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma (Kishimoto, 1993, p. 15).

O jogo se perpetuou nas brincadeiras de roda, cantigas e tradições indígenas, deixando a sua marca em diversas culturas, etnias, costumes e épocas, caminhando pelas diferentes fases da vida, desde a tenra idade até a velhice. Para Alves (2018), os jogos tradicionais brasileiros trazem consigo a marca da nossa miscigenação, a mistura do europeu, do negro e do índio, que manifesta uma combinação genética e cultural que influenciou e influencia a vida social do brasileiro. Os jogos tradicionais recebem influência do folclore, assim como dito antes; contos e lendas de origens europeias (mais especificamente, portuguesa) também se fizeram presentes na cultura brasileira, como, por exemplo, a mula-sem-cabeça, a cuca e o bicho-papão, que foram trazidos pelos portugueses e inseridos em nossa cultura. É inegável a influência portuguesa na inserção e consolidação de nossos costumes e valores, assim como a influência dos negros africanos e dos indígenas.

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, os negros africanos chegaram ao Brasil como escravizados. Assim escreve o Padre Anchieta em 1585 (apud Kishimoto, 1993, p. 27): 'Havia na colônia, para uma população de 57.000 pessoas, 14.000 negros escravos, distribuídos pelos trabalhos agrícolas de Pernambuco, da Bahia e do Rio.' Em relação à procedência, Kishimoto (1993) cita a vinda de três culturas principais para o Brasil:



Sudanesas; Sudanesas Islamizadas e Bantus, que predominavam no sudeste e nordeste. De acordo com Alves (2018), essa caracterização é importante, porque, da mesma forma que não podemos igualar o português ao dinamarquês apenas pelo fato de serem europeus, também não podemos afirmar que os Bantus e Sudaneses compartilhavam dos mesmos modos e costumes. Outra questão importante colocada por Alves (2018) é saber se as crianças africanas que aqui chegaram encontraram no Brasil as condições necessárias para perpetuar seus jogos e brincadeiras.

Kishimoto (1993) discute as hipóteses de que as crianças africanas tenham transmitido entre elas as brincadeiras das crianças brasileiras. Segundo Alves (2018), a criança nascida no engenho recebe a influência da cultura portuguesa, indígena e africana. A autora aponta a dificuldade de isolar o componente negro do branco no convívio no engenho. Após séculos de convivência, as duas culturas se mesclam, influenciando uma à outra. Sendo assim, para Alves (2018) e Kishimoto (1993), os meninos negros ressignificaram a maneira de jogar, autoafirmando sua cultura e ressignificando os jogos portugueses e indígenas que lhes eram apresentados.

Quando se refere à influência indígena nos jogos tradicionais, fortemente influenciada pelo folclore, contos, lendas e histórias passadas oralmente de geração a geração, a presença dos animais, como pássaros, cobras e outros, segundo Alves (2018), é fundamental. A cultura indígena fez muito pela sociedade brasileira, sendo impossível falar sobre a cultura ou a sociedade brasileira sem mencioná-los. A forma de organização social dos indígenas brasileiros estava intrinsecamente ligada à natureza. Portanto, era de se esperar que os elementos da natureza, especialmente animais e rios, tivessem um grande impacto nas atividades recreativas das crianças indígenas.

Em suma, Alves (2018) conclui que os jogos e brincadeiras oriundos das culturas portuguesa, africana e indígena acabaram por fundir-se na cultura brasileira. Esta cultura lúdica é formada, entre outras coisas, por jogos geracionais e costumes lúdicos. A variedade e a extensão do uso do termo 'jogo' na vida cotidiana mostram a complexidade de seu significado, que se tornou referência a uma variedade de atividades, cada uma com seu papel social e público específico. Como resultado, não é possível estabelecer um significado único e definitivo para o termo.

### 3.2.1 Caracterização do jogo

A variedade e a extensão do uso do termo jogo na vida cotidiana mostram a complexidade de seu significado, que se tornou referência a uma variedade de atividades, cada uma com seu papel social e público específico. Como resultado, não é possível estabelecer um significado único e definitivo para o termo. De acordo com Huizinga, (1980, p.10)

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características.

Em sua obra *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*, Kishimoto reflete sobre o conceito de jogo. Quando se pronuncia a palavra "jogo", a que estamos nos referindo? Ao jogo de xadrez? Ao jogo de casinha? Ou ao jogo de amarelinha? Esses e outros diversos tipos de jogos recebem o mesmo nome, porém, cada um possui suas especificidades. Por exemplo, no jogo de faz de conta, há uma forte presença do aspecto imaginário, enquanto no xadrez, o jogo segue regras bem estabelecidas.

A autora segue sua reflexão com uma indagação pertinente: "Qual é a diferença entre um jogo de futebol e um jogo de várzea? Seria a falta de rigor no cumprimento das regras, o prazer manifesto no jogo coletivo, ou ambos?" Definir o conceito de jogo não é fácil, devido às suas incontáveis possibilidades e perspectivas. Por exemplo, um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo, dependendo do observador. A ação de atirar com arco e flecha por uma menina indígena pode ser interpretada sob a perspectiva da tribo como uma preparação para a caça, ou, sob a perspectiva de um observador externo, como apenas uma diversão.

Para simplificar o processo de entendimento, Kishimoto elenca três níveis importantes de diferenciação:

1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;
2. Um sistema de regras;
3. Um objeto.

O primeiro nível de diferenciação diz respeito a expressar que cada contexto social cria sua concepção de jogo. Dependendo do lugar e da época, o jogo assume uma significação distinta.

Kishimoto (1995) conceitua e compreende os jogos a partir de três aspectos. O primeiro aspecto diz respeito ao jogo enquanto fato social, onde ele assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. Ou seja, dependendo do lugar e da época, o jogo assume significações distintas:

Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades, em diferentes tempos históricos (Kishimoto, 1995, p. 45).

No segundo aspecto descrito por Kishimoto (1995), um conjunto de regras permite identificar uma sequência que define sua modalidade. Ou seja, são as regras dos jogos que os distinguem. Por exemplo, jogar buraco ou tranca, usando o mesmo objeto, o baralho. A estrutura sequencial da regra permite diferenciar cada jogo.

O terceiro aspecto diz respeito ao jogo enquanto objeto: “O pião confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião” (Kishimoto, 1995, p. 48). Os três aspectos citados e descritos por Kishimoto (1995) permitem uma melhor visualização e compreensão do conceito de jogo.

Já Huizinga (1951), a despeito das características do jogo, aponta: o caráter não sério; a liberdade; a separação dos fenômenos do cotidiano; as regras; o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. Huizinga (1990, p. 33) caracteriza o jogo sendo:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Com base no que estudou Huizinga (2000) e discutido por Souza (2022), as ações consideradas como jogos possuem alguns elementos principais, que são eles:

Quadro 6 Principais elementos dos jogos e suas respectivas descrições

<b>1. Participação voluntária do jogador:</b>	Os jogos são atividades voluntárias, cabendo ao participante a decisão de fazer parte, ou não.
<b>2. Exterior da realidade:</b>	Deslocamento da vida real para momentos distantes, tanto de tempo, quanto de espaço, não sendo considerados como atividade do cotidiano.
<b>3. Distração:</b>	O jogo deve ser praticado nas horas de ócio, e jamais visto como uma obrigação.
<b>4. Limites temporais e espaciais:</b>	Responsável pela condução do jogador ao ambiente paralelo.
<b>5. Regras:</b>	As regras devem ser claras, a fim de atingir os objetivos pré-determinados.
<b>6. Meta:</b>	É imprescindível que os objetivos sejam especificados de forma clara, e o jogador deve traçar meios para atingi-los.
<b>7. Feedback:</b>	Um sistema que permita a avaliação do processo no intuito de nortear o jogador quanto ao progresso no jogo.
<b>8. Término:</b>	Finalização do jogo.

Fonte: Astoral (2012, p. 15)

Por meio da compreensão desses aspectos, “pode-se pensar na origem do jogo como conceito e atividade inseridos na dimensão macro da vida, que ultrapassa as noções de sociedade, civilização e cultura” (Navarro, 2013, p. 11). Como uma atividade lúdica, o

jogo é identificado nas relações entre humanos e animais; sua existência depende apenas da vida e da percepção sensorial.

De acordo com Navarro (2013), o jogo existe na vida de um jovem que entende a existência de objetivos e metas a serem alcançados, bem como tem consciência para respeitar as diretrizes definidas. Assim como na vida de um bebê, que experimenta diferentes tipos de objetos e, de forma inconsciente, busca sentir forma, textura, sabor e peso, desenvolvendo sua coordenação motora e sentidos. O jogo está presente também, por exemplo, no cotidiano de um cachorro que busca a bola atirada por seu dono, obedecendo a regras de como não agir com violência e com o objetivo de agarrar a bola com os dentes. A autora afirma que, seja qual for a atividade, existe um objetivo em comum a todos que jogam: a sensação de prazer promovida pelo divertimento.

Quando diz respeito ao papel do jogo na sociedade, compreende-se que ele ocupa, sobretudo, os momentos de ócio. Sendo assim, preenche um lugar secundário frente à vida real (Navarro, 2013). De acordo com Huizinga (1980, p. 24):

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à 'vida quotidiana' reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra de regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto.

Ainda que para existir, o jogo dependa de uma brecha na rotina do indivíduo, sua importância para o desenvolvimento sensorial, psicomotor e cognitivo é inegável, fazendo repensar sua função exclusiva de distração. A partir da experiência com os cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição e paladar), a percepção sensorial pode ser desenvolvida. O desenvolvimento psicomotor é justificado ao agregar o movimento ao pensamento, integrando o corpo completamente. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, por meio do ato de jogar, é possível aprimorar capacidades como atenção, memória, entre outras (Navarro, 2013).

Cada vez mais, a cultura popular não literária está aprimorando diferentes capacidades mentais que são tão importantes quanto aquelas praticadas por meio da leitura de livros. [...] Hoje em dia, não tenho dúvidas de que jogar os videogames atuais realmente melhora a inteligência visual e a destreza manual. [...] A vista aprende a tolerar o caos, a experimentar a desordem como uma experiência estática, mas [...] o que você faz ao jogar – a maneira como sua mente tem que trabalhar – é radicalmente diferente. Não tem a ver com tolerar ou estetizar o caos; tem a ver com descobrir ordem e significado no mundo e tomar decisões que ajudem a criar essa ordem (Johnson, 2005, p. 21 e 45).

Compreendendo o jogo como um elemento inerente ao instinto natural do ser humano, presente no cotidiano de forma consciente e inconsciente, e em todas as faixas etárias, também buscamos entender a inserção de seus elementos na educação. Segundo Dallabona (2004), muitas escolas, atualmente, preparam seus alunos para um mundo que não mais existe; não há mais espaço para o professor que simplesmente transmite informações e para o aluno ouvinte passivo – o ensino deve ser um convite à descoberta e exploração, e não uma mera transmissão de conhecimentos e técnicas pré-existentes.

De acordo com Freire (2005), na concepção bancária, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um mero receptor das informações. Há uma disparidade em relação ao poder e à autonomia, pois o professor é o sujeito da ação e toma o aluno como um objeto passivo e receptivo, incapaz de criticar ou refletir sobre o que lhe é exposto, deixando de lado o seu contexto de vida.

A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitadora da criatividade, no sentido de repor o ser humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a idéia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória (Dallabona, 2004, p. 110).

Ao participar de atividades lúdicas, os alunos podem se preparar para a vida, assimilando a cultura local, adaptando-se às mudanças do mundo e aprendendo a competir, cooperar com os outros e viver como seres sociais. O jogo pode desafiar as crianças e incentivá-las a pensar com mais profundidade, além de oferecer prazer e entretenimento. Assim, o comportamento lúdico é eficaz porque oferece aos alunos experiências reais que são necessárias para as operações cognitivas e abstrações. Podemos dizer que os jogos e outras atividades lúdicas dão aos alunos liberdade de agir, naturalidade e prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares (Dallabona, 2004).

Buscar inserir o lúdico no processo educativo em uma escola é comprometer-se com a formação integral do cidadão, pois a consequência dessa ação educativa abrange as dimensões social, cognitiva, relacional e pessoal. Sendo assim, uma proposta dinâmica e motivadora de inserir ludicidade é por meio da *gamificação* digital, unindo ao contexto da era tecnológica em que vivemos atualmente, aproximando a realidade educativa com o

cenário em que os alunos estão inseridos hoje. Abordaremos o conceito teórico e prático da *gamificação* no tópico a seguir.

Diante do que foi visto acima, é possível compreender que unir o lúdico às competições, desafios e recompensas, e os elementos dos jogos como um todo à dinâmica da sala de aula, é uma estratégia inovadora diante da revolução tecnológica à qual estamos inseridos atualmente. Sobre isso, trataremos no tópico subsequente.

## **4 GAMIFICAÇÃO**

### **4.1 Afinal, o que é *gamificação*?**

A respeito da *gamificação* na educação, sua utilização pode ser válida para a área, pois, como foi visto anteriormente, um dos grandes desafios na educação contemporânea é conseguir chamar a atenção do aluno para a construção do saber. Dessa forma, utilizar a mecânica e os elementos dos jogos como aliados pode surtir um efeito positivo nesse desafio.

Atualmente, diversas empresas também fazem uso de aplicativos gamificados. No contexto de um aplicativo gamificado, os usuários têm uma experiência dinâmica e interativa, onde, por meio de competições e desafios, é possível obter recompensas e até participar de rankings. A ideia principal de gamificar um aplicativo é proporcionar experiências divertidas no uso do aplicativo, tornando-o mais motivador e envolvente, e, dessa forma, atingir os objetivos para os quais aquela tecnologia foi desenvolvida. Algumas empresas que fazem uso desse recurso são Nike, Waze, Duolingo, entre outras.

A *gamificação* consiste na utilização da estética e mecânica de jogos no contexto de não jogo. Karl Kapp (2014) desmistifica a ideia de que *gamificação* e jogos são sinônimos. Para o autor, um jogo de aprendizagem é uma “unidade independente, com um começo, meio e fim definidos” (Kapp, 2014, p. 44). Através dos jogos, é possível desenvolver e explorar o conteúdo de aprendizagem em diferentes configurações; porém, a *gamificação* utiliza apenas alguns elementos dos jogos. Bissolotti (2014, p 8) discute:

Definindo em outras palavras, eis o seguinte exemplo. Quando uma criança volta para casa depois da escola o trajeto fica mais divertido quando brinca de não pisar nas rachaduras no chão. Isso é gamificação. É achar uma maneira divertida e engajante de fazer o que tem que ser feito. Sem a necessidade da criação de um novo jogo, com um novo cenário. O objetivo é que as pessoas desenvolvam uma motivação para que se divirtam nas tarefas que elas já têm que fazer de uma forma ou de outra.

Nos últimos anos, houve uma maior inclusão dos *games* em inúmeras áreas acadêmicas, com o objetivo de motivar e engajar os alunos. Diversos estudiosos da área buscam entender quais características são capazes de produzir tal efeito nas pessoas fora da 'vida real', pois, nela, essas pessoas podem não se sentir tão bem quanto são em jogos, porque, quando confrontam desafios, naturalmente se sentem deprimidas e frustradas, sentimentos que não ocorrem no ambiente do jogo.

Os *games* têm a capacidade de manter os jogadores focados em uma atividade durante horas, apenas para vencer seu oponente, ultrapassar desafios e passar de fase, por exemplo. Na sociedade atual, comumente o trabalho é associado a algo difícil, que requer um grande esforço, entediante e uma obrigação. Mas, nos jogos, o trabalho não é associado apenas a isso, pois os jogadores passam horas desenvolvendo estratégias e depois derrotando seus inimigos, coletando itens e até negociando, a depender do jogo, outras inúmeras funções e habilidades. Essas tarefas exigem concentração, dedicação e inteligência (Bissolotti, 2014).

Sendo assim, como descrito por Poffo e Volani (2018) e citado por Souza (2022), os elementos do jogo, como as regras, desafios, estratégias, recompensas, *ranking*, níveis e *feedback*, são mecanismos que, se bem implementados em contextos de não-jogo, podem surtir efeitos positivos quando diz respeito à motivação e o engajamento dos participantes, e não apenas para o entretenimento e a diversão. No que diz respeito à *gamificação*, Tolomei (2017), que disserta sobre a compreensão da *gamificação* aplicada ao âmbito educacional, evidencia a sua importância como prática inovadora e criativa, que desperta a participação, autonomia, engajamento e comprometimento dos educandos, utilizando-se também da *gamificação* como forma de contrapor os métodos tradicionais de ensino.

Tolomei (2017) afirma que alguns aspectos, como a motivação, a cooperação e o engajamento dos alunos, ainda são fatores difíceis de lidar em sala de aula, e a utilização de práticas gamificadas contribui para o engajamento dos educandos em atividades tidas por eles como enfadonhas. Isso tende a aproximar o aluno de sua realidade,



primeiramente, por possibilitar e estimular o cumprimento de tarefas para progredirem no curso, com a finalidade de alcançar recompensas e, em segundo lugar, pela acessibilidade, visto que sua utilização pode ocorrer com celulares, tablets, computadores, entre outros. Compreendendo que a *gamificação* não se trata de levar o jogo em si para a sala de aula, mas sim seus elementos, Tolomei (2017) classifica alguns deles, que são: i) pontuação (o sistema de pontos ocorre de acordo com as tarefas que o aluno realiza, ou seja, uma recompensa); ii) níveis (a finalidade é mostrar aos usuários seu progresso); iii) ranking (é utilizado como forma de visualizar o progresso de outros usuários e criar um senso de competição); iv) medalhas/conquistas (são elementos gráficos utilizados quando o usuário realiza uma nova tarefa); v) desafios e missões (são tarefas específicas que devem ser realizadas, desenvolvendo um sentimento de desafio e sendo recompensados com pontos e/ou medalhas).

Kapp (2012) discute sobre a necessidade de tornar a sala de aula mais atraente ao educando, promovendo uma aprendizagem significativa por meio da *gamificação*. Segundo ele, o avanço da tecnologia, bem como a popularidade crescente de videogames e jogos digitais, criou um ambiente propício para o surgimento da *gamificação*. Entretanto, Kapp (2014) observa que o docente, ao considerar a integração da *gamificação* na estratégia de aprendizado e desenvolvimento, deve assegurar que os esforços não sejam simplesmente um “parafuso” de coisas sem sentido ou apenas elementos superficiais do jogo. É importante descrever claramente o desafio antes de iniciar e fornecer uma explicação sobre a *gamificação*. Essas etapas podem levar a um melhor aprendizado, maior retenção e, em última análise, a resultados finais aprimorados.

Ao fazer uso de *gamificação* no ambiente escolar, é possível propiciar aos estudantes uma forma de interagir, desenvolver a persistência, autonomia, motivação, entre outros. O aluno passa a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Ciente da necessidade de atender ao perfil dos jovens alunos que gostam e utilizam os jogos como entretenimento, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 83) apontam a *gamificação* como:

Possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens como foco de aprendizagem, por meio de práticas como sistema de ranqueamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente como alunos.

De acordo Figueiredo (2016, p. 28), “a gamificação traz uma proposta que articula ação e pensamento a partir das dinâmicas de um jogo, a partir de sistemáticas e mecânicas do ato de jogar, geralmente em experiências que se dão fora do jogo”.

As possibilidades Alves, Minho e Diniz (2014, p. 90) discutem que:

A gamificação é capaz de envolver o aluno na resolução de problemas reais, ajudando a dar significado naquilo que estuda, do outro possibilita que o professor elabore estratégias de ensino mais sintonizadas com as demandas dos alunos, apropriando-se da linguagem e estética utilizada nos games para construir espaços de aprendizagem mais prazerosas.

As possibilidades trazidas pelo uso da *gamificação*, sugerem mecanismos dos games que envolvem a motivação, o engajamento direcionado ao processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de despertar sentimentos positivos, desenvolver aptidões etc.

## **5 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA - RELAÇÕES EM DEBATE**

Para Castells (2005), há duas décadas nossa sociedade está em processo de transformação estrutural: “é um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual para todo o mundo” (Castells, 2005, p. 17). Para ele, a sociedade dá forma à tecnologia, conforme as suas necessidades, valores e interesses das pessoas que a utilizam.

Ainda segundo Castells (2005), é imprescindível reconhecer as nossas raízes históricas, o mundo em que estamos inseridos, e, a partir daí, será possível identificar os meios **pelos** quais sociedades específicas, em contextos próprios, podem atingir seus objetivos, aproveitando as novas oportunidades criadas pela revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de modificar a nossa forma de se comunicar, de estudar, aprender e se relacionar. Contudo, para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e conforme os projetos e as decisões de cada sociedade, precisamos conhecer a dinâmica, os desafios e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. Atualmente, a capacidade de organizar a sociedade para aproveitar os benefícios dos novos sistemas tecnológicos baseados na microeletrônica, nos

computadores e na comunicação digital, é fundamental para a saúde, o poder e a geração de conhecimento (Castells, 2005, p. 17).

Dentro dessa perspectiva, Guzzi (2006) argumenta que a ampla difusão da tecnologia digital transformou tanto a esfera social quanto a individual, conforme foi ampliado o acesso à informação individualizada e à interação com diversos pontos do mundo em tempo real, em que o local e o global se tornam acessíveis na palma da nossa mão.

Castells (2005), em *Sociedades em Transição na Rede Global*, analisa os diferentes modelos de sociedade informacional. Para ele, pode **considerar-se** uma sociedade de informação aquela que possui uma sólida tecnologia de informação, infraestrutura, produção e conhecimento (Castells; Himanen, 2002). Como um exemplo disto, temos a Finlândia, Estados Unidos e Singapura, que são sociedades informacionais avançadas. Portugal e Brasil são alguns exemplos de países que estão em processo de transição de uma sociedade industrial para uma sociedade informacional. O Brasil fecha a lista em 43º de países em transição para a sociedade em rede. E, neste entendimento, Levy (1999, p. 17) destaca:

O termo (ciberespaço) especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço

No mundo em que vivemos atualmente, há um modelo de desenvolvimento informacional em que existem competências cognitivas mais valorizadas do que outras, sendo elas: a escolaridade mais elevada; a literacia formal e as literacias tecnológicas. Para Castells (2005), todas estas são adquiridas e não inatas.

Segundo Bretherick (2007), a pós-modernidade suscita um questionamento a respeito da teoria cartesiana e das noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, abrangendo uma mudança paradigmática em direção a um conhecimento local e total, bem como a um conhecimento ligado ao autoconhecimento. Nesse modelo, existem várias maneiras de ver a realidade e a dúvida é um requisito para a reflexão. Assim, na pós-modernidade, o *status* do saber e do conhecimento muda. Além disso, os computadores alteram a aquisição, classificação, acesso e exploração deles. Não há hierarquias de ideias; todos estão conectados em rede e produzem conhecimento

descentralizado. Em contraste com o paradigma tradicional, que colocava o sujeito como passivo e observador do mundo, atualmente estamos diante de um sujeito-coletivo que busca eliminar as fronteiras e desterritorializar o conhecimento.

Lévy (1999) sugere que a popularização do acesso ao ciberespaço, por meio das tecnologias da inteligência e da cibercultura, **pode** resultar em um espaço onde as inteligências coletivas produzam saber democrático, “em um processo de cooperação e produção de saberes possível a todos os seres humanos, e onde as fronteiras geográficas inexistem” (Bretherick, 2007, p. 188). Lévy propõe a descentralização do saber e uma desterritorialização do conhecimento, não mais restrita a muros e a um seleto grupo de pessoas.

### 5.1 A escola analógica e as ‘novas’ demandas sociais

Em consonância com o que já foi debatido no tópico anterior, podemos refletir a respeito da ampla inserção da tecnologia em nosso cotidiano. Das funções mais básicas às mais complexas, podemos perceber a sua presença através de smartphones, notebooks, tablets, entre outros – sejam atividades pessoais, de lazer, em família, ou atividades de cunho profissional. O fato é que a presença da tecnologia digital adentra o cotidiano de uma parcela considerável de indivíduos na sociedade contemporânea, assim como também os muros da escola e a dimensão do saber.

No que diz respeito aos alunos, é fato que estes estão inseridos em uma sociedade globalizada e cotidianamente bombardeados por um número extraordinário de informações a todo minuto. Isso muda a forma com que lidam e recebem estas informações, e também pode fazer com que sintam a necessidade de estabelecer uma relação entre o que é aprendido na escola e o que já estão acostumados a receber por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (Santos, 2018).

E em relação a isso, Moran (2015, p. 10) acredita que as escolas têm muitos professores que estão experimentando novas abordagens, usando aplicativos atraentes e compartilhando o que aprendem em rede. No entanto, no mundo que exige criatividade e capacidade de lidar com desafios complexos, predomina uma certa comodidade, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes e esperando receita. Existem também muitos professores e gestores que não querem mudar; eles se sentem desvalorizados com a perda de seu papel fundamental como transmissores de informações e acreditam que as tecnologias podem substituir os professores.

Litto e Formiga (2009, p. 43) destacam a emergência em compreender os novos modelos de aprendizagem que utilizam as TIC e coincidem com a inovação da vida humana. “O emprego da tecnologia associado a revisões dos métodos pedagógicos da relação de ensino-aprendizagem insere-se em contexto ampliado, no qual quem sabe mais tem melhor formação e melhores oportunidades de vida” (Santos, 2018, p. 46). Desta forma, propor novas metodologias dentro da sala de aula, com as tecnologias, é uma estratégia que poderá aproximar o aluno da sua realidade, pois elas fazem parte de seu contexto social, “cumprindo um movimento de socialização e compartilhamento de conhecimento” (Santos, 2018, p. 46).

Obviamente, o fato de existir docentes que não buscam experimentar novas metodologias não é o único motivo pelo qual a escola ainda resiste em receber a tecnologia em seu cotidiano, mas, em nossa compreensão, esta é uma forte razão para ainda existir um descompasso entre o ensino e as tecnologias digitais. A grande questão reside no fato de perda de interesse por parte dos discentes, naquilo que lhes é passado por uma escola que, via de regra, ainda permanece na perspectiva analógica de ensino e aprendizagem (Lima, 2020).

Desta forma, em consonância com a perspectiva de Lima (2020), entendemos que não é possível ignorar a importância e o papel da tecnologia na educação em plena “era da informação”. É de extrema relevância que os professores e professoras identifiquem o papel das tecnologias digitais na realidade do aluno e tornem a “aprendizagem mais efetiva e profunda do que a obtida por meios tradicionais” (Nascimento, 2007, p. 135).

## 5.2 A tecnologia digital na educação: A solução dos problemas (?)

Apple (1999 apud Zeferino, 2019) acredita na tecnologia como uma forma de pensar que orienta o professor na sua abordagem. Para ele, a tecnologia não diz respeito apenas a máquinas, dispositivos móveis, ou programas, pois, pensando por esse lado, a educação seria essencialmente técnica; conseqüentemente, a abordagem humanista estaria comprometida. “Apple se preocupa com uma ampla política educacional que abarque currículo, salas de aula e a abordagem tecnológica e digital, sempre relacionadas à compreensão política, crítica e ética” (Zeferino, 2019, p. 166).

Primeiramente, óbvio afirmar que qualquer tecnologia é produto do trabalho humano, não tendo qualquer caráter místico ou enigmático por si mesma. Ela não cria, nem pensa por vontade própria; não tem necessidades, nem desejos. Ela se faz em razão da ação humana consciente e desenvolvida para fins igualmente humanos, ou seja, fins interessados. (Zeferino, 2019, p. 164).

Vivanco (2015) analisa o papel das tecnologias digitais em nossa sociedade e destaca que estas não podem ser tratadas como meros instrumentos; devem ser consideradas como um novo ambiente e a base de um novo processo comunicativo que está se consolidando no cenário global, caracterizado por mudanças significativas em nossa linguagem, raciocínio, estudo, trabalho e tomada de decisões. Para o autor, as tecnologias digitais “se caracterizan por su capacidad de modificar el curso y funcionamiento de las relaciones y las actividades humanas” (Vivanco, 2015, p. 305).

Para Pinto (2005), o fetiche da sociedade, atual com os artefatos tecnológicos digitais, justifica-se na alienação do trabalho como consequência da perda da percepção de ser ele mesmo o autor de suas obras. As máquinas, inicialmente como extensão dos braços e agora do cérebro humano, “não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade” (Zeferino, 2019, p. 170). Entretanto, por trás das máquinas, dos dispositivos móveis e de todos os aparatos tecnológicos, ainda existe o criador e gerenciador do processo, o homem.

Para Freire (2016), somente os seres humanos são capazes de tomar distância frente ao mundo. Somente nós podemos nos distanciar do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico –, a humanidade é capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. Não há fetiche, nem alienação, há uma ação essencialmente humana que nos humaniza conscientemente de nosso papel no mundo e com o mundo (Zeferino, 2015, p. 172)

Sendo assim, corroboramos o pensamento de Freire (1996), quando ele assente que “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela” (Freire, 1996, p. 97). Todavia, as tecnologias digitais podem e devem exercer uma educação emancipatória, tendo em vista que sua democratização viabiliza formas de refletir sobre o mundo e compartilhá-lo.

## 6 RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos as categorias de análise criadas, que emergiram a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2006), baseadas nos dados coletados ao longo do bimestre com os alunos do 9º ano.

A seguir, serão descritas três categorias que se destacaram durante o processo de pesquisa, denominadas como **A relação dos alunos com as tecnologias digitais, Tecnologias educacionais utilizadas em sala de aula, Kahoot e a aprendizagem.**

### 6.1 A relação dos alunos com as tecnologias digitais

Durante a fase de observação participante, percebemos que a turma inteira fazia uso frequente de dispositivos móveis em sala de aula, e, apesar das regras claras da escola contra essa prática, os alunos não pareciam estar incomodados com a presença dos professores em sala. Algumas vezes tentavam esconder o celular, mas ele sempre estava perto para ser utilizado quando surgisse a oportunidade. Devido às inúmeras possibilidades para a sua utilização, o celular em sala de aula, quando utilizado de maneira alheia à aula, pode ser fonte de grande distração para os alunos. Nesta turma, a utilização do celular era prática comum no cotidiano das aulas, sendo um fator dificultante para o seguimento do fluxo normal da disciplina.

Ao utilizar o celular ou outras formas de tecnologias de informação e comunicação, o indivíduo/aluno tem acesso a muitas e variadas informações ao mesmo tempo. Como cita Alarcão (2010), um cidadão comum dificilmente conseguirá lidar com tamanha proporção de novas informações, que “inundam, se entrecruzam com novas ideias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças” (Alarcão, 2010, p. 14).

Segundo a edição de 2018 do Comitê Gestor de Internet no Brasil, publicada em 2018 sobre o uso de celulares, pode-se notar que “a presença desse dispositivo entre crianças e adolescentes aponta para a relevância de fatores socioculturais para explicar as dinâmicas de penetração da rede” (TIC Domicílios, 2018, p. 107).

Neste tópico, abordaremos a relação existente entre os alunos e as tecnologias e dispositivos digitais, a importância disso em suas vidas, a finalidade de uso, o tempo diário e quais dispositivos são utilizados por eles. Salienta-se que todos os alunos da referida turma têm acesso a aparelhos celulares e a internet estável em suas residências;

eles também sabem e são familiarizados com o manuseio de uma grande diversidade de aplicativos e jogos.

Na época em que estamos inseridos, o poder de tais instrumentos pode ser utilizado tanto para coisas positivas quanto para coisas negativas. Para entender como cada um dos alunos da referida turma discerne a respeito da utilização das tecnologias digitais, bem como seu hábito cotidiano com elas, faz-se necessária a discussão neste tópico, onde o aluno A cita:

Considero a utilização de dispositivos digitais e tecnológicos **importante**, pois facilita a **comunicação**, pois posso conversar no whatsapp com meu tio que mora em outro Estado, e também o acesso à **informação**, onde as notícias chegam mais rápido até nós (Entrevista, 2023).

O aluno A demonstra sua satisfação com a utilização das tecnologias digitais, onde é possível ter um contato mais direto com o seu familiar que mora distante, sendo esse contato instantâneo possível apenas por meio das chamadas no celular e de aplicativos de mensagens. Dessa forma, podemos perceber a tecnologia sendo utilizada para encurtar distâncias e gerar aproximações, além do acesso às informações de forma prática e rápida.

Já o aluno B considera importante a utilização das tecnologias digitais, porém, tece uma crítica a respeito da forma em que elas podem ser utilizadas: “Considero importante, porque às vezes os dispositivos ajudam várias pessoas, e metade das outras só pegam pra jogar Free Fire” (Entrevista, 2023).

Ao citar o jogo Free Fire, o aluno demonstra incômodo com a relação entre o tempo de uso das tecnologias digitais e a finalidade desse uso, considerando imprescindível o gasto do tempo com outras questões além de jogos, como notícias de jornais, revistas digitais, e-books, entre outros. Para ele, utilizar apenas para jogos é uma perda de tempo; o tempo é melhor aproveitado quando utilizado para gerar conhecimento, de acordo com a perspectiva do aluno.

Corroborando com a inquietude do aluno frente à utilização tecnológica, Alarcão (2010) discute um mundo marcado por tamanha riqueza informativa e que precisa de forma iminente do “poder clarificador do pensamento” (Alarcão, 2010, p. 15). Morin (2010) situa a necessidade de se ter uma cabeça bem feita ao invés de uma cabeça cheia;



uma cabeça cheia, para Morin, é aquela capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente.

Posto isso, o aluno C afirma:

Considero **importante**, porque hoje em dia é muito utilizado para fazer **trabalhos** ou **estudar**, mas no meu tempo livre e quando termino as lições de casa também posso **jogar** um pouco, então acho ótimo (Entrevista, 2023).

O aluno C demonstra uma das suas finalidades para o uso, voltada para o acesso às informações; mais especificamente, os deveres de casa que são passados na escola, assim como o acesso aos materiais que servirão de estudos para as provas, mas, ele também utiliza o celular como meio de lazer, como o acesso aos jogos digitais. Podemos perceber que em suas inúmeras possibilidades, o celular e a internet estão à serviço das nossas demandas diárias, sejam elas relacionadas ao trabalho, estudo ou lazer, o mesmo ocorre com os alunos da turma, de forma geral, utilizam o celular para as suas diversas funções cotidianas.

O Aluno D tem o hábito de utilizar dispositivos digitais cotidianamente:

**Celular, TV**, são os que eu mais passo o tempo durante o dia, programas de TV... passo em média 6 horas por dia, e o período que mais faço uso, é por exemplo, quando chego do colégio, então tenho esse tempo de lazer. (Entrevista, 2023).

O aluno E também diz: “Costumo utilizar o **celular**, tanto para estudar, quanto pra jogar ou assistir filme, TV nem tanto” (Entrevista, 2023).

Em todas as respostas, percebe-se que os alunos passam a maior parte de seu tempo conectados à internet em seus celulares e, como afirma Kenski (2012, p. 19), “as tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar”.

Em nosso cotidiano, o acesso às tecnologias provoca mudanças significativas, tais como a internet, que possibilita o envio e recebimento de mensagens, o ensino a distância, pesquisas com diversas possibilidades a serem exploradas, entre outras. Ao mesmo tempo, as tecnologias envolvem muita rapidez e os estudantes estão diretamente ligados a elas.

Para Peixoto (2021), quando reconhecemos que estamos inseridos em uma sociedade em que a tecnologia avança a cada dia, reconhecemos também que não podemos retroceder ou desvalorizar a capacidade que as tecnologias digitais possuem, principalmente quando incorporadas ao ambiente educacional. De acordo com Castells (1999, p. 37), “(...) é nessa sociedade que vivemos e ela é a que devemos conhecer se quisermos que nossa ação seja ao mesmo tempo relevante e responsável”, ou seja, nossas experiências vão sendo construídas por meio do modelo de sociedade no qual estamos inseridos; em nosso caso, uma sociedade mediada por recursos tecnológicos digitais.

As relações entre professores e alunos mudaram drasticamente em um mundo mediado pelas mídias digitais. Isso levou os educadores a repensarem seus conceitos e a considerar que não são mais a única fonte de conhecimento no ambiente escolar. É impossível ignorar as experiências dos alunos com as mídias digitais à medida que se integram ao seu mundo. Além disso, os alunos se tornam protagonistas de suas aprendizagens, porque quase todo o conhecimento está disponível em rede e facilmente acessível hoje em dia (Peixoto, 2021).

Ainda para Peixoto (2021), a mídia digital tem um impacto na educação porque faz parte da vida dos alunos e de uma grande parcela da sociedade. Sendo assim, ela permite que os alunos aprendam de forma colaborativa, o que os ajuda a se apropriar de outras culturas e obter novas perspectivas sobre o mundo. Em um mundo mediado pelas mídias digitais, os alunos devem colaborar em projetos dentro ou fora da escola, pesquisando, coletando dados, escrevendo, publicando e editando vídeos. Por outro lado, é fundamental que os professores estejam preparados para trabalhar com essas competências e que tenham um bom planejamento da ação educativa.

De acordo com Alarcão (2010), estamos inseridos atualmente na sociedade da informação, onde uma das novas competências exigidas por esta é a literacia informática:

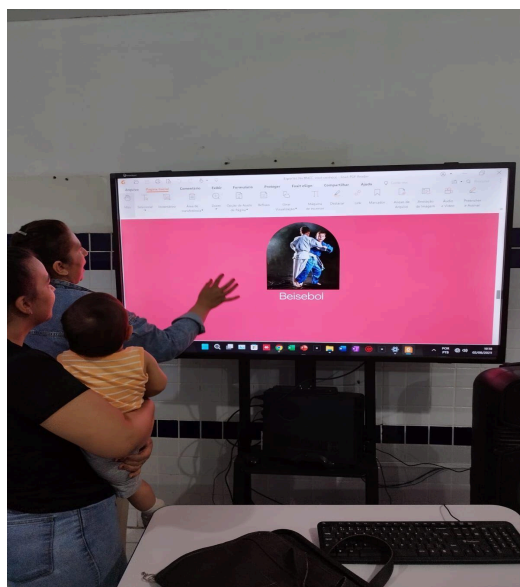
A necessidade de providenciar igualdade de oportunidades, sob pena de desenvolvermos mais um fator de exclusão social: a infoexclusão. Onde, resolvido o problema do acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre a informação válida e a inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescente-se-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos, em princípio, uma pessoa preparada para viver na sociedade de informação (Alarcão, 2010, p. 14)

Posto isto, salienta-se a importância da atitude de alunos, professores e das escolas, em relação ao desenvolvimento destas competências.

Dessa forma, foi possível observar uma forte proximidade dos alunos com as tecnologias digitais, especialmente com o celular. Todos fazem uso diário do aparelho, com períodos de uso variando de três a doze horas, empregando diversos tipos de aplicativos, como redes sociais, mensagens, notícias, jogos, séries e filmes. Outros dispositivos também foram mencionados, como a televisão e o tablet, utilizados para lazer e entretenimento.

### 6.1.2 Tecnologias Educacionais utilizadas em sala de aula

Fotografia 10 – Conhecendo as tecnologias disponíveis da Escola Antônio Vital do Rêgo



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

*“Esta sala é pouco usada pelos professores...”*. Esse relato é de uma funcionária da escola; no entanto, os próprios alunos já haviam mencionado anteriormente que tiveram acesso limitado à sala de informática e vídeo, que precisa ser bem equipada e preparada para recebê-los. Conforme Alarcão (2010, p. 44):

A noção do professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Desta forma, Lima (2020) argumenta que a implementação de recursos digitais no ambiente escolar é fundamental, pois esses recursos são amplamente utilizados no cotidiano dos jovens e têm um grande potencial colaborativo para conectar a cultura escolar à cultura juvenil. Fonseca (2003) afirma que essa prática “(...) exige uma articulação com a vivência e a motivação de alunos e professores, com a bibliografia selecionada, além de demandar uma adequação à temática em estudo” (Fonseca, 2003, p. 18). Assim, os recursos digitais não devem ser usados de forma indiscriminada na sala de aula; sua utilização deve ser reflexiva, visando não apenas a integração com os conteúdos, mas também a adequação ao contexto específico da sala de aula (Lima, 2020).

Neste bloco, será analisada a relação dos alunos com as tecnologias educacionais utilizadas em sala de aula, o aluno A, demonstra satisfação com a prática já realizada:

Já tivemos algumas aulas demonstrativas com o datashow, e outros aplicativos como o padlet e o kahoot agora, essas aulas acabam estimulando mais a aprendizagem e também se torna uma aula divertida (Entrevista, 2023).

Sobre a importância de a escola se adaptar às práticas culturais, Saviani (2008) discute que:

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação 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, 2008, p. 13).

De acordo com Saviani (2008), a educação e a escola precisam entender as novas demandas sociais e, a partir delas, analisar o que deve ser apresentado aos alunos como novas aprendizagens e ensiná-los. Isso os tornará sujeitos humanos, socializados e atentos às mudanças que constantemente ocorrem na sociedade (Peixoto, 2021).

Alarcão (2010) discorre sobre a importância do professor questionador, afirmando que o questionamento é um motor de desenvolvimento e aprendizagem: “As perguntas de confronto trazem a novidade, o incômodo de outros olhares e podem vir a

constituir-se como um rasgar de horizontes e início da mudança, da reconstrução e da inovação." (Alarcão, 2010, p. 62).

Posto isso, e sendo a falta de motivação um grande problema na turma e na escola como um todo, assim como foi exposto pelo professor na primeira aula, percebemos resultados positivos quanto a esse quesito, onde o aluno B afirma:

Considero benéfica a utilização das tecnologias em sala de aula, pois ajuda na modernização da educação quando usado de modo positivo, tornando as aulas menos chatas e cansativas, a **turma toda fica animada** dependendo de qual for a atividade. (Entrevista, 2023).

Para Peixoto (2021), as habilidades e o conhecimento que os professores precisam adquirir para ensinar a geração atual em uma sociedade em rede são inquestionavelmente essenciais. Dominar o uso de tecnologias e mídias digitais para tornar a aprendizagem significativa, divertida e espontânea é o primeiro e mais importante objetivo. Além disso, é fundamental compreender como as crianças e adolescentes do século XXI aprendem, valorizando o que já sabem e sugerindo atividades que promovam o protagonismo digital, o trabalho em equipe e a autonomia na aprendizagem.

Tancredi (2009, p. 11) corrobora com essa questão:

[...] os professores precisam compreender a sociedade em que seus alunos vivem se querem bem prepará-los para ela. Ora, isso exige que sejam ‘cidadãos do mundo’, no sentido de que se formem não apenas como profissionais, mas se desenvolvam no âmbito pessoal, social e cultural, ou seja, como pessoa participante dessa mesma sociedade.

O aluno D afirma: “Utilizar datashow, slides e jogos nas aulas facilita o **entendimento** do assunto e fica menos chato”. (Entrevista, 2023).

Fotografia 11: Ministração de aula utilizando recursos tecnológicos na sala de informática



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Corroborando as afirmações dos alunos, Shneiderman (2006) explica que experiências educacionais memoráveis são satisfatórias e transformadoras, além de proporcionarem aos estudantes mais conhecimentos e habilidades, assim como um prazeroso senso de realização. Nessas situações, os alunos são motivados a resolver problemas desafiadores. “Orgulham-se do que fizeram, têm uma ideia mais clara de quem são e dispõem-se a assumir mais responsabilidades pela sua educação” (Shneiderman, 2006, p. 129).

Isso pode nos apontar que, embora, algumas vezes, estudar, pesquisar, criar e planejar — apesar de todos os percalços que podem surgir —, o caminho da inovação, ainda que seja uma apresentação por *slide* bem preparada e interativa, surte efeitos positivos na forma como o aluno aprende e interage com esse conhecimento

De uma forma geral, as respostas dos alunos da turma foram semelhantes nesse quesito. Mesmo com um número limitado de experiências ao longo dos anos, os alunos demonstraram extrema satisfação e animação por vivenciar experiências conectadas às

redes e às tecnologias de informação e comunicação, visto que experiências como estas tornam o aluno o agente ativo no processo de construção do saber, bem como o aproximam da realidade vivenciada cotidianamente por ele.

### 6.1.3 Kahoot! e a aprendizagens

O Kahoot! se mostra como um aplicativo de diversas possibilidades de uso, independentemente de ter sido ou não um original, ou já disponibilizado na base de dados da plataforma (Lima, 2020). Na modalidade quiz, a plataforma é utilizada como um mecanismo de avaliação direta, pois consiste em “colocar questões para uma audiência, com o propósito de avaliar conhecimentos, através de um sistema de respostas de múltipla escolha” (Guimarães, 2005, p. 205). Lima (2020) aponta o aplicativo como sendo de dinâmica simples; todavia, existem alguns pontos a serem levados em consideração. Segundo Lima (2020), o primeiro ponto diz respeito a cada acerto gerar uma pontuação para o aluno (ou uma equipe, caso seja jogado dessa forma); entretanto, não é apenas o erro ou acerto que incide na pontuação, mas sim a velocidade da resposta.

Fotografias 12 e 13: Alunos concentrados no momento da experiência com o aplicativo Kahoot!



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Outra questão apontada por Lima (2020) é a forma como os alunos respondem às perguntas. A resposta é enviada dentro de um limite de tempo pré-estabelecido pelo docente no ato da elaboração do jogo (**entre 5 segundos a 2 minutos**), por meio do dispositivo eletrônico que o aluno tiver acessado ao jogo. Ele recebe a informação de erro ou acerto na tela de seu dispositivo.

Para Guimarães (2015, p.204),

A vertente Quiz potencializa aulas animadas e competitivas, fomentando aprendizagens significativas nos alunos através da vertente do jogo e da competição, em contexto educativo. Esse tipo de aplicativo é especialmente útil para a implementação de uma invertida - flipped room - que tem por principais pressupostos o estudo autônomo e prévio do aluno, através de materiais selecionados e/ou realizados pelo professor, sendo o espaço de sala de aula reservado para tarefas práticas que poderão incluir a resolução de problemas, exigindo-se ao professor um novo papel - o de orientador de aprendizagens.

E, com relação a isso, Lima (2020) destaca que a ferramenta não colabora apenas no aspecto interativo, mas torna a resolução de questões mais participativa. Uma vez que a pergunta é exibida e respondida pelos alunos de forma simultânea, isso beneficia o aspecto da motivação e estimula o educando a estudar de forma prévia.

Na modalidade de discussão ou debate, o docente desenvolve uma questão da qual os discentes possam refletir, opinar e debater sobre determinada temática previamente apresentada pelo professor, sendo uma ferramenta de fomento à troca de ideias, diferentemente da modalidade quiz, onde o mecanismo é de avaliação formativa. A modalidade de sondagem assemelha-se à anterior, de discussão, sendo diferente a quantidade de questões a serem debatidas. Na modalidade de discussões, há apenas uma pergunta, que apresenta dois ou mais questionamentos a serem discutidos pelos alunos. Dessa forma, o docente poderá elaborar uma série de perguntas sobre um mesmo tema ou sobre temas diferentes (Lima, 2020).

A partir das informações levantadas acima, percebe-se que o Kahoot! é uma ferramenta versátil e útil aos objetivos educacionais, podendo ser utilizada com as mais diversas finalidades, mantendo a competitividade, no sentido positivo, entre os alunos, bem como a “veia interativa” (Lima, 2020, p. 76). Vale salientar o aspecto motivacional que o aplicativo pode inferir. De acordo com Moraes e Varela (2005, p. 2), citado por Lima (2020, p. 76), “a desmotivação interfere negativamente no processo de



ensino-aprendizagem, e entre as causas da falta de motivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes”.

Observemos, por exemplo, que a vertente ‘Quiz’ do Kahoot! não difere muito de um questionário tradicional de perguntas e respostas de múltipla escolha. O elemento motivador está justamente na forma que será realizada, ao invés de responderem de maneira “tradicional” usando papel e caneta, os discentes farão uso dos seus telefones pessoais ou computador, o que nos mostra que muitas vezes não é a atividade em si que é desestimulante, mas sim a forma como esta será realizada. (Lima, 2020, p. 77).

E para Moraes e Varela (2005, p. 2), “o professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento”. Dessa forma, entendemos que é necessário levar em consideração as necessidades dos alunos.

Fotografia 14: Equipe vencedora do dia



Fonte: Registro próprio da pesquisadora (2023)

A inserção de novas metodologias de ensino permite aos alunos a possibilidade de se basear em suas realidades além dos portões da escola. Sendo a *gamificação* uma metodologia ativa usada para auxiliar na aprendizagem dos alunos, seu uso permite a conexão dos jovens com a escola, pois os estudantes têm cada vez mais familiaridade com os dispositivos (Barcellos, 2019).

Alves, Minho e Diniz (2014, p. 90) também discorrem que:

Se por um lado a gamificação é capaz de envolver o aluno na resolução de problemas reais, ajudando a dar significado naquilo que estuda, do outro possibilita que o professor elabore estratégias de ensino mais sintonizadas com as demandas dos alunos, apropriando-se da linguagem e estética utilizada nos games para construir espaços de aprendizagem mais prazerosas.

Fotografia 15: Alunos aguardando o início da partida com o Kahoot!



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Fotografia 16: Alunos concentrados para o início da partida



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

Quando nos referimos ao Kahoot!, nenhum aluno teve qualquer experiência anterior com o aplicativo, sendo, assim, uma grande novidade, na qual eles precisaram baixar o aplicativo e aprender a manuseá-lo. Para a aluna F, aprender a manuseá-lo não foi problema; ela considera-o de fácil acesso e entendimento: “Não achei difícil, só precisei de memória no celular e a internet emprestada, mas é fácil de mexer e de entender, eu gostei” (Entrevista, 2023).

E quando diz respeito ao aprendizado, ela também argumentou positivamente:

“Foi uma experiência muito divertida, onde facilitou os estudos e entendimento do assunto, pois utiliza o jogo para estudar algumas matérias que podem ser um pouco cansativas, com datas, números, histórias... por exemplo a história do basquete. Além de também podermos aprender uns com os outros”. (Entrevista, 2023).

Fotografia 17: Equipe vencedora do dia



Fonte: Registros próprios da pesquisadora (2023)

A aluna C concorda,

Eu gostei da experiência, porque acaba estimulando mais a aprendizagem e também se torna uma aula divertida, e além disso, estimula a competitividade entre os alunos, é uma forma de sair da rotina tradicional, também com o apoio dos colegas (Entrevista, 2023).

O aluno D acredita que apesar das dificuldades enfrentadas nas primeiras aulas, em relação à internet e equipamentos, a experiência foi positiva, pois: “Podemos aprender da forma mais lúdica possível, além de nos unir mais na hora de responder questões, para ganhar” (Entrevista, 2023).

Fotografias 18 e 19: Tela de aguardo para o início da partida e a vivência durante a partida.



Fonte: Registros próprias da pesquisadora (2023)

Os alunos podem acessar o Kahoot! por meio de seus smartphones, individualmente ou em grupos, de forma simultânea. A modalidade utiliza uma abordagem competitiva de maneira educacional, mediada pelo professor, o que possibilita ao aluno compreender e, ao mesmo tempo, competir com os colegas, aprendendo de maneira significativa. As perguntas foram exibidas em uma televisão, permitindo que os alunos vissem a pergunta e, em seguida, respondessem em seus celulares, computadores ou tablets.

Algo que chamou a atenção nas respostas foi o fato de que a experiência de trabalho em equipe também foi um fator positivo para a aprendizagem. O ato de dividir as dúvidas e somar conhecimentos gerou uma maior interação e animação entre a turma. Porém, para o aluno D, o trabalho em equipe não foi tão satisfatório assim; pode-se perceber isso quando ele discorre: “Às vezes trabalhar em equipe ajudava, ou então atrapalhava “sem querer”, com as discussões de qual resposta era certa”. (Entrevista, 2023).

Para Lima (2020), o ensino contemporâneo chama atenção pela sua necessidade de interação entre os indivíduos que compõem o ambiente escolar. Uma das características mais marcantes dos recursos digitais é justamente o fomento ao trabalho colaborativo e em equipe. Assim, podemos compreender que a prática pedagógica é coletiva, o que repercute na necessidade de deixarmos de lado os receios em relação ao uso do novo e utilizarmos cada vez mais os recursos digitais em sala de aula, cientes, obviamente, dos limites e das possibilidades de sua inserção.

E ainda sobre a aprendizagem, o aluno D discorre:

Esse método de ensino, acaba melhorando o jeito que as pessoas querem estudar, porque ao trazer essa competição, as pessoas estão incumbidas a querer ganhar, e para ganhar elas têm que entender, e se estão entendendo, é porque estão aprendendo (Entrevista, 2023).

Dessa forma, podemos perceber que a experiência, de modo geral, foi satisfatória, apesar dos percalços relacionados à estrutura, equipamentos e internet, os alunos puderam vivenciar um momento de interação e aprendizado por meio da *gamificação* digital, como demonstram os dados analisados e os gráficos.

Eles demonstraram entusiasmo em relação às vivências com o aplicativo gamificado, uma maior interação em grupo e também um despertar à respeito de outros assuntos da Educação Física para além do futebol.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Física escolar começou a tecer suas primeiras linhas na história em meados da década de 1930, e ao longo dos anos, sua finalidade educativa se modificou diversas vezes, o que contribui para as dificuldades que enfrenta para se firmar como uma disciplina essencial dentro da escola, tão importante quanto português, matemática,

história ou geografia. Até os dias atuais, sua relevância ainda é questionada. No entanto, ao longo do trabalho, foi possível compreender, de fato, seu papel e sua importância no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a ampliação da consciência a respeito dos movimentos corporais.

Assim como disposto na BNCC, a disciplina abrange um leque de possibilidades educativas, como os jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, entretanto, quando cruzamos os muros da escola nos deparamos com outra realidade, em muitos casos, a única realidade conhecida pelos alunos: Jogar bola na quadra. Para as meninas, baleada/queimada.

Inserir novas tecnologias nas aulas de Educação Física é também ampliar a motivação, a curiosidade e a atenção dos alunos para o leque diversificado de conteúdos que a disciplina proporciona. Isso traz novos esportes, novos conteúdos e novas possibilidades pedagógicas para os alunos, consolidando, de fato, a disciplina como extremamente importante para o crescimento e desenvolvimento dos educandos.

Posto isto, discutir sobre a inserção das tecnologias digitais, bem como a *gamificação* digital na escola, não é tarefa simples. Porém, mediante a conjuntura na qual nos encontramos, em que os avanços são constantes e visíveis, é uma discussão absolutamente necessária e pertinente. O modo como os alunos recebem e acessam as informações é muito mais fácil e veloz; o conhecimento encontra-se literalmente na palma da mão. Sendo assim, a forma como aprendem e lidam com o conhecimento escolar também é modificada. E, diante disso, tivemos como questão norteadora: Quais as repercussões do trabalho com os alunos de uma turma do ensino fundamental (anos finais) a partir da utilização da *gamificação* digital como ferramenta pedagógica? Buscamos, ao longo do trabalho, responder a essa questão, analisando o processo de inserção da *gamificação* digital e se isso trouxe pontos positivos para a disciplina, bem como para a escola.

Com relação às diligências iniciais do trabalho, podemos obter, por meio de um levantamento bibliográfico, alguns dados importantes. Estes dados se mostram favoráveis à inserção da *gamificação* digital em sala de aula, com inúmeras pesquisas indicando ganhos em motivação, interação, engajamento, participação e aprendizagem dos alunos. Em relação aos dados obtidos em uma escola pública no município de Queimadas/PB, em uma turma de 9º Ano, podemos considerar algumas dificuldades e empecilhos, como a falta de internet e de equipamentos. No entanto, é importante ponderar que essas

questões afetam não apenas a escola em questão, mas o ensino público no Brasil como um todo.

Também encontramos como dificuldade inicial a falta de motivação dos alunos, destacada pelo professor como um problema generalizado na escola. Vale ressaltar que são alunos que estudaram durante dois anos no ensino remoto emergencial devido à pandemia da COVID-19, e o professor atribui a falta de ânimo e motivação nas aulas a essa experiência. No entanto, ao longo do processo e buscando solucionar as demandas em relação à internet e equipamentos, os alunos foram compreendendo o conceito de *gamificação*. A curiosidade foi sendo aguçada, enquanto observamos o comportamento e as falas dos alunos. O celular estava quase sempre presente em suas mãos, inúmeras vezes jogando, e, muitas vezes, com muito mais atenção voltada para o celular do que para o que o professor tinha a dizer.

E como foi posto acima, em nosso primeiro contato com a turma, percebemos a utilização constante do celular para diversas finalidades alheias à aula. Após as experiências gamificadas, foi possível trazer uma nova perspectiva e ressignificar essa atitude frente às tecnologias, onde os alunos, desta vez, estavam com os celulares prontos para vivenciar uma experiência gamificada.

E, dessa forma, inserimos a plataforma gamificada Kahoot!. Como resultados encontramos: I) interesse pelo conteúdo; II) melhora na motivação e engajamento; III) interação entre os alunos; IV) curiosidade e atenção; V) competitividade positiva.

Entre as respostas dos alunos, um deles considerou o divertimento e a interação entre eles como uma forma divertida de aprender, deixando de lado os métodos tradicionais de ensino. Também foi evidenciado nas respostas a competição positiva, que gerou mais motivação e engajamento entre os alunos, bem como o estímulo à aprendizagem e o entendimento do conteúdo, uma vez que, posteriormente, iriam necessitar desse entendimento na plataforma.

As indagações e questionamentos para o futuro, são imprescindíveis para que a temática ganhe mais espaço na escola, e entre professores e alunos: Como vivenciar e pensar criticamente a tecnologia, a que ponto ela modifica e transforma nossas vidas e nossa forma de ensinar? Quais os seus limites e possibilidades?

E, por fim, consideramos que este trabalho contribuiu para o entendimento da importância de utilizar novas tecnologias em sala de aula, aproximando as aulas da realidade do aluno, hoje imersos às tecnologias e presenciando uma revolução

tecnológica cada vez mais visível. Contudo, é válido salientar que não enxergamos essa demanda tecnológica em sala de aula como a salvadora de todos os problemas, longe disso. Não estamos nem do lado da empolgação exagerada, nem do pessimismo retrógrado sobre o assunto, compreendemos que deve existir um posicionamento equilibrado a respeito do tema. Acreditamos que, quando há um planejamento prévio e um esforço coletivo, a *gamificação* digital em sala de aula pode ser extremamente relevante e uma boa alternativa aos métodos tradicionais de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez editora, 2022

ALVES, Álvaro Marcel Palomo. A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. The history of games and the constitution of play culture. **Revista Linhas**, v. 4, n. 1, 2003

ALVES, Joyce Almeida Ataíde. Gamificação da aprendizagem: trilhando diferentes caminhos nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. 2022.

ALVES, Lynn Rosalina Gama.; MINHO, Marcelle Rose da Silva.; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). 2014.

**Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p.74-97. Disponível em: < <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/667> >. Acessado em: 24 abr. 2021.

Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p.74-97. Disponível em: < <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/667> >. Acessado em: 24 abr. 2021.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p.74-97. Disponível em: < <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/667> >. Acessado em: 24 abr. 2021.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed,1999.

NETTO BARCELLOS, A. DE F. Kahoot!: Uma Intervenção Pedagógica para o Ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dissertação—Universidade Federal de Pelotas: [s.n.]

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa,2006.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 1977.

BETTI, M. (2005). Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência . **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 19(3), 183-197. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300002>

BISSOLOTI, Katielen.; NOGUEIRA, Hamilton Garcia.; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, 2014

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto. 1994

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BREITHERICK, Giselda Geronymo Sanches. Desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber na obra de Pierre Lévy. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 185-196, 2017.

CAPARROZ, FRANCISCO EDUARDO, BRACHT VALTER . O TEMPO E O LUGAR DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2007, 28(2), 21-37[*data de consulta* 21 de Junho de 2024]. ISSN: 0101-3289. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338529003>

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - a era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALLABONA, Sandra Regina.; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DE LIMA, José Milton. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. **São Paulo**: Cultura Acadêmica. Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

DEWEY, J. (1938). **Experience and Education**. New York: Macmillan Company

DUTRA, G. R. Hoje a aula não é na quadra: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar. Universidade de Brasília. 2020

TEIXEIRA, Luciênio de Macêdo.; Flor, Maria Rosilene G.; Alvarenga, Danielle Pinto de . O ensino remoto e o conceito de heurística na pandemia de 2020 na Rede Pública

Estadual de Ensino da Paraíba. **REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ENSINO TECNOLÓGICO**, v. 6, p. 1, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Armed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Refletindo sobre pesquisa-ação. **Revista Faz Ciência**, v. 3, n. 1, p. 167-167, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo Educação para o despertar da consciência: conversa com Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37.ed.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora. 2003.

GUIMARÃES, Daniela. Kahoot: quizzes, debates e sondagens. **Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários**, p. 203-224, 2015

HONORATO, Aurélia.; FLORES, Celia.; SALVARO, Giovana.; LEITE, Maria Isabel. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 29, 2006

JOHNSON, S. **Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes**. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2005.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

TAVARES DE LACERDA, L. M. **Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública: Repercussões e reconstruções**. Dissertação—Universidade Federal de Alagoas. 2020.

LÉVY, Pierre. Educação e cybercultura. **Porto Alegre, março de**, 1998.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. **Journal of Social Issues** 34-36, 1946.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática. Goiânia: LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015

LITTO, Fredric Michael.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MARTINELLI, T. A. P., Magalhães, C. H., Mileski, K. G., & Almeida, E. M. de. (2016). A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, 28(48), 76–95. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2007

MORAN, José Manuel. Ensino híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, °, Recife, 2015a. **Anais...** Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

MOURA, Adriana Ferro.; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011

NAVARRO, Gabrielle. Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. **Biblioteca Latino-Americana de Cultura e Comunicação**, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2013

NUNES, Tatiana Cortez.; COUTO, Yara Aparecida. Educação física escolar e cultura corporal de movimento no processo educacional. **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, São Carlos**, p. 1-37, 2006

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Mídia, Cultura Corporal e Inclusão: Conteúdos da Educação Física Escolar. **Lecturas: Educacion Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10. n. 77, oct, 2004.

PAIS, Luiz Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática**. BH: Autêntica, 2006.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais, In FELDMAN-BIANCO, Bela.; MOREIRA LEITE, Mirian (orgs.). **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PEIXOTO, Reginaldo.; OLIVEIRA, Eloisa Elena de Moura Santos. As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: influências na educação escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 80-96, 2021

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. cap. 1, p. 13-26  
PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Out/2001.

TEIXEIRA, Lucienio de Macêdo.; FLOR, Maria Rosilene Gomes.; ALVARENGA, Danielle Pinto de. O ensino remoto e o conceito de heurística na pandemia de 2020 na Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e157920, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1579. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1579>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca.; ALVES, André Luiz.; DE MAGALHÃES PORTO, Cristiane. **Educação e tecnologias**: Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, 2018.1

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRANO, María Gloria Pérez. **Investimento - Accion**: Aplicaciones al campo social y Educativo. Madrid, Dykinson, 1990.

SOARES, Carmem Lúcia. Função da educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 34-40, 1991

SOUZA, Carlos Willian Zanelato. **A gamificação como estratégia para promover a reaprendizagem de conteúdos no ensino técnico em enfermagem**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2022.

TANCREDI, Regina Maria Simões Pulcinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. edUFSCar, São Carlos-SP, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

TIC DOMICÍLIOS 2014. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros** [livro eletrônico]: São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. 3 Mb ; PDF. Disponível em: [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Domicilios\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação  
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. (online). 2005, vol. 31, n.3, pp. 443-466. ISSN 1517- 9702.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/scielo..php?pid=S1517-> . Acesso em: 20 set. 2023.

VAZ, Gláucio Luiz. **Mapeamento participativo práticas experimentais e gamificação**: diferentes estratégias na abordagem da percepção e educação ambiental. 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo. 2022.

VERGARA, Sylvia Constant. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

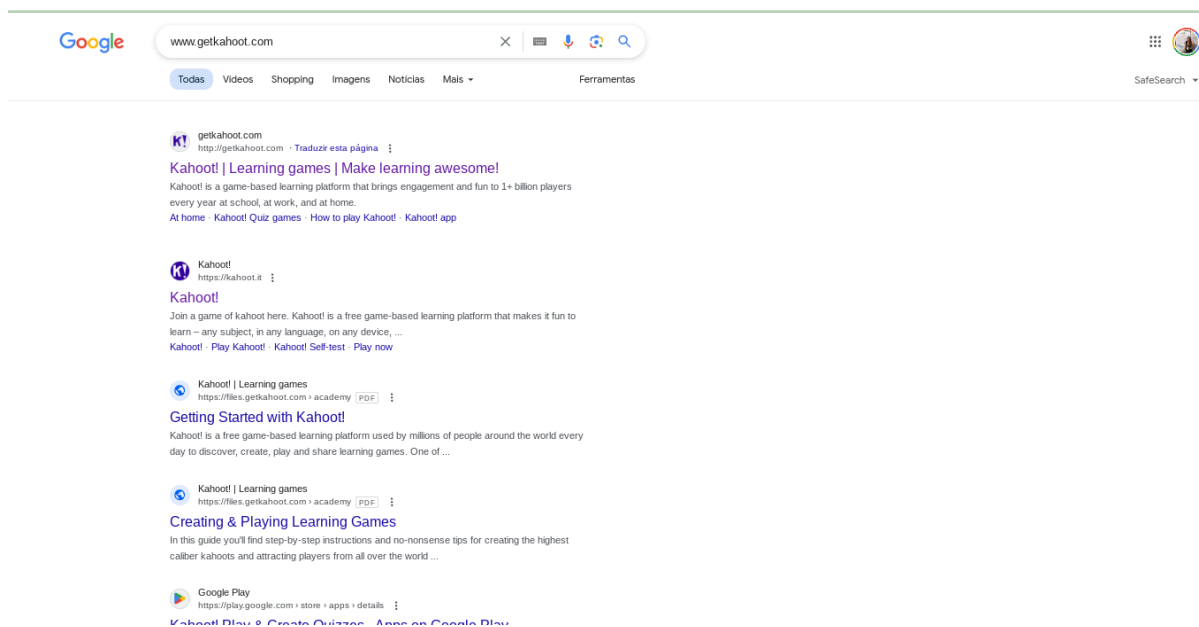
VIVANCO, Georgina. Educación y tecnologías de la información y la comunicación. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 61 abr.- jun. p 297-315. 2015.

ZAYAS, Juliana de Almeida Canoff. Gamificação de experiências de aprendizagem em Biologia: Desafios e possibilidades no Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo,

ZEFERINO, Núbia Ketyllen. Por uma educação tecnológica emancipatória: contribuições freireanas para a superação do feitiço da tecnologia em sala de aula. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 7, n. 16, p. 154-180, 2019

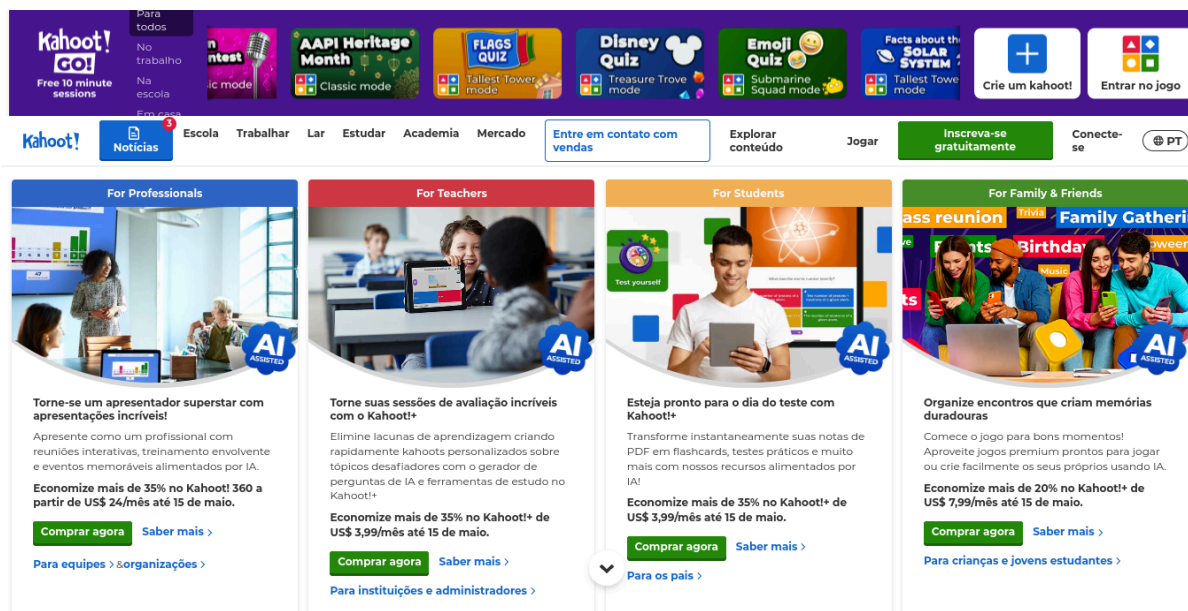
## APÊNDICE A - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO KAHOOT!

**Figura 3** Acesso ao aplicativo Kahoot! por meio do Google, para acessar o site, basta inserir no google o domínio: [www.getkahoot.com](http://www.getkahoot.com) e clicar na primeira opção



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

**Figura 4** Tela inicial do aplicativo



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

**Figura 5** O Kahoot! dispõe de opções pagas e a versão gratuita. A versão paga possui uma gama maior de possibilidades, optamos pela versão gratuita que também atende bem ao que almejamos

**Deliver interactive academic presentations that inspire your audience**

Build impactful presentations that create meaningful discussions with the all-in-one engagement platform.  
Get this limited time offer until May 15.

**Kahoot!+ Start  
for Higher ed educators**

**\$7.99** por organizador por mês

\$96 cobrança anual

até 100 participantes

[Comprar agora](#)

This plan is best for  
Engaging students in lessons and review

**End of semester offer - Save 40%**

**Kahoot!+ Max  
for Higher ed educators**

~~\$24.99~~ **\$14.99** por organizador por mês

\$300 \$180 cobrança anual

até 400 participantes

[Comprar agora](#)

This plan is best for  
Gaining insight into student progress

Preços não incluem impostos.

[See plans](#)
[Continue with Kahoot! Basic](#)

Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

**Figura 6** Tela principal e de criação

Elevate your instruction with time-saving tools. Save 40% on Kahoot!+ from \$7.99/month. Offer ends May 15. [Buy now](#)

**Kahoot!**  [Fazer up...](#) [Criar](#)

**Início**

- [Descobrir](#)
- [AccessPass](#)
- [Biblioteca](#)
- [Relatórios](#)
- [Grupos](#)
- [Marketplace](#)

**Canais**

- [EF English for all...](#)
- [HS High School...](#)
- [HA Highschool: Arts...](#)
- [AP AP Psychology by...](#)
- [Ajuda](#)

Adicionar nome +

amandaybss

**Passes de aluno**

1 do total de licenças disponíveis, 1

[Experimentar](#)

Fazer upgrade para usar este recurso. Receba até 250 passes!

Plano: **Fazer upgrade**

Meus interesses [Adicionar interesses](#)

**Perfil verificado**

Seja um criador verificado! Coloque seus recursos de aprendizado à venda e participe de uma comunidade global.

**Atribuído a mim (0)** [Ver todas as atividades atribuídas](#)

Supercharge course content with our new AI-enhanced Kahoot! creator and game experiences with Kahoot!+. Save 40% until May 15.

[Buy now](#)

**Sessões do curso** Cursos

Boas-vindas aos cursos! Quando um curso for criado, será possível criar uma sessão de curso para atribuí-la a alunos e iniciar o curso!

[Criar curso](#)

**Seus kahoots**

- Fisiologia humana**  
10 perguntas amandaybss 1 Jogos
- Revisão geral**  
6 perguntas amandaybss 3 Jogos
- Revisão Basquete**  
7 perguntas amandaybss 1 Jogos

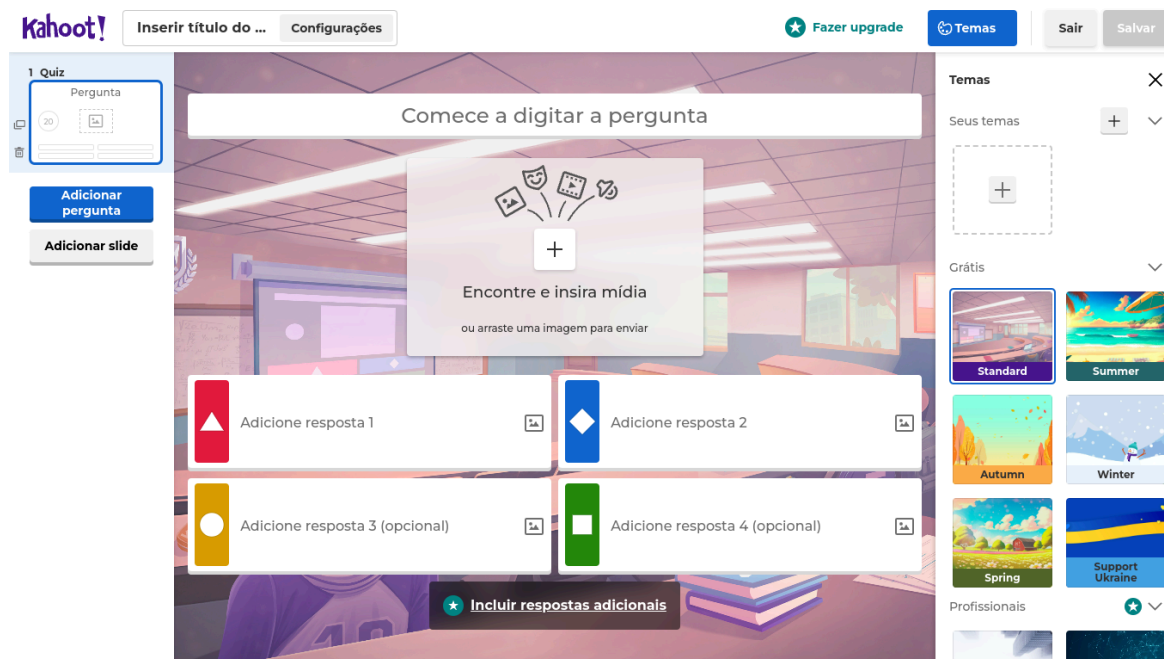
[Ver tudo \(5\)](#)

**Disney and Pixar content now available in Kahoot!+ AccessPass**  
[Subscribe now](#)

**Atualizações do blog**

Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 7 Tela de criação do Kahoot!



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

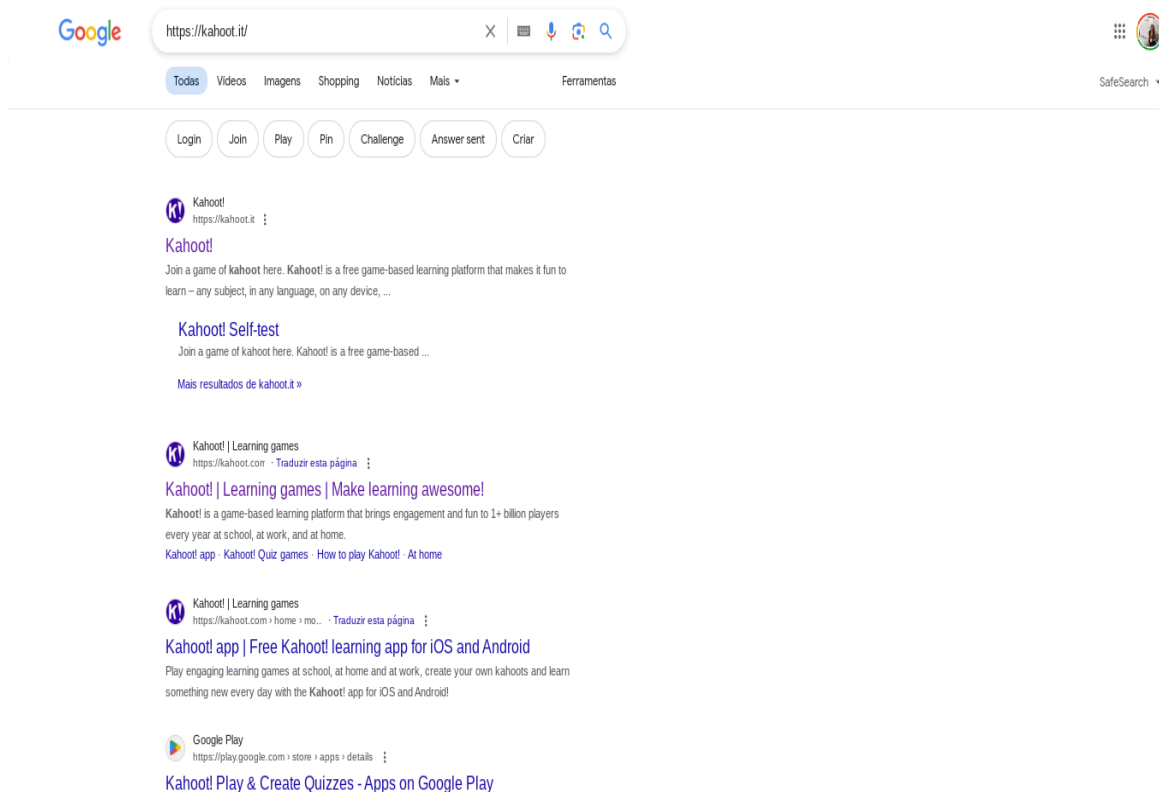
Figura 8 O aluno consegue entrar no jogo por meio de um PIN gerado pelo próprio aplicativo



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

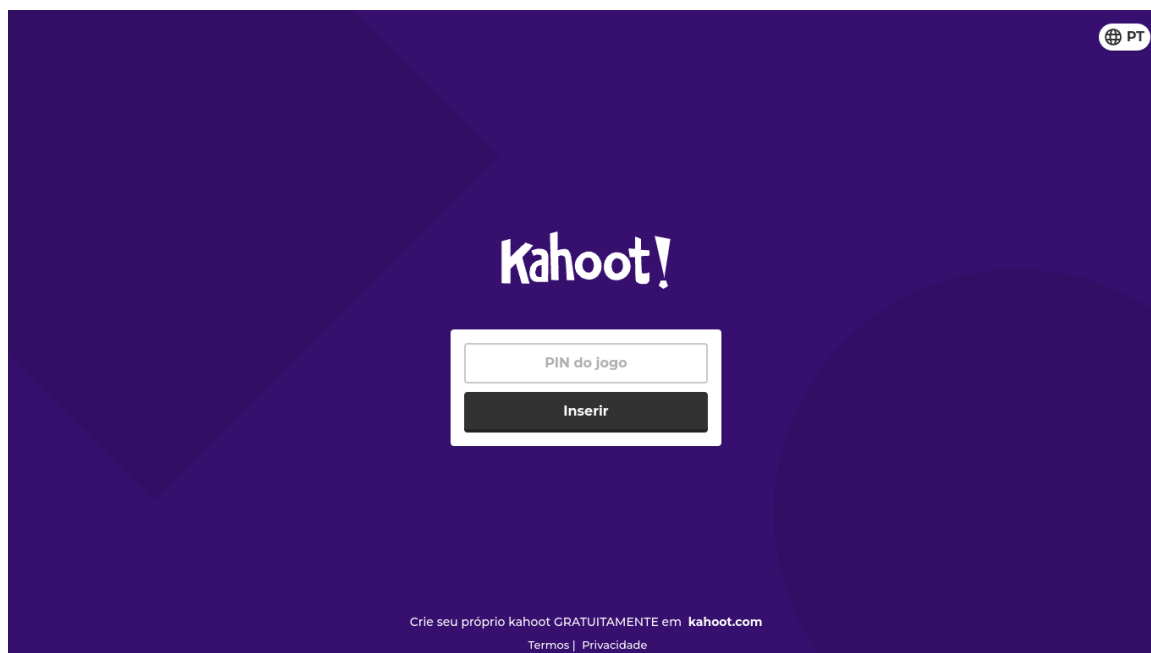


Figura 9 Para iniciar no jogo, digitar o domínio <https://kahoot.it/> no google e clicar na primeira opção, ou baixar o aplicativo no celular



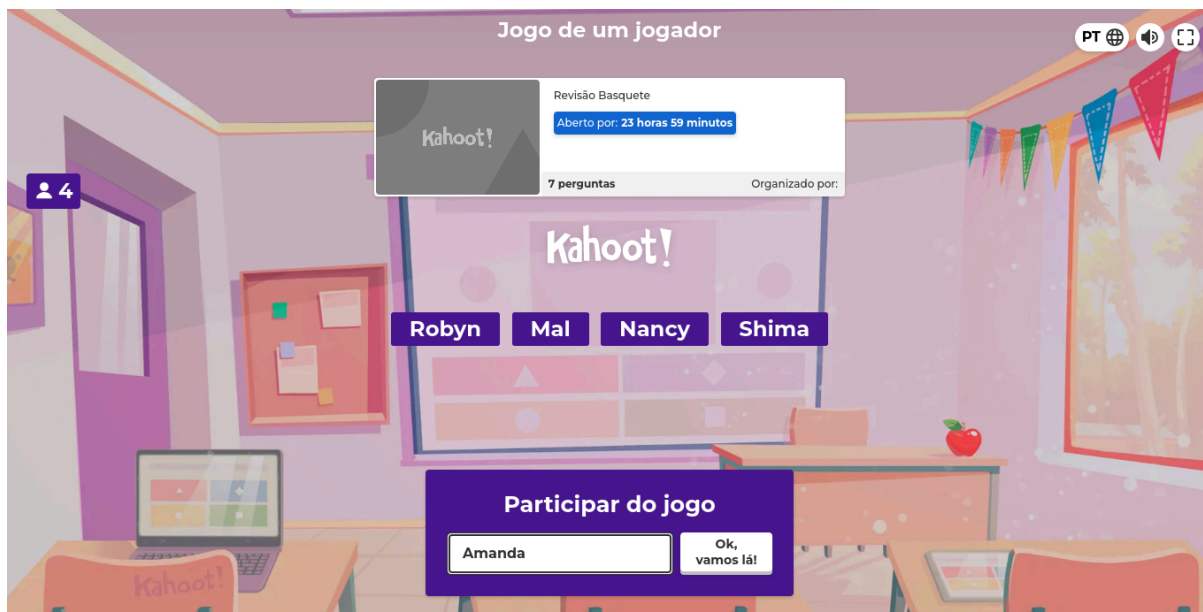
Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 10 Tela de início da opção “Inserir o PIN” para iniciar o jogo



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

**Figura 11** Os jogadores inserem seus apelidos e estão prontos para iniciar, ou os nomes dos grupos



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

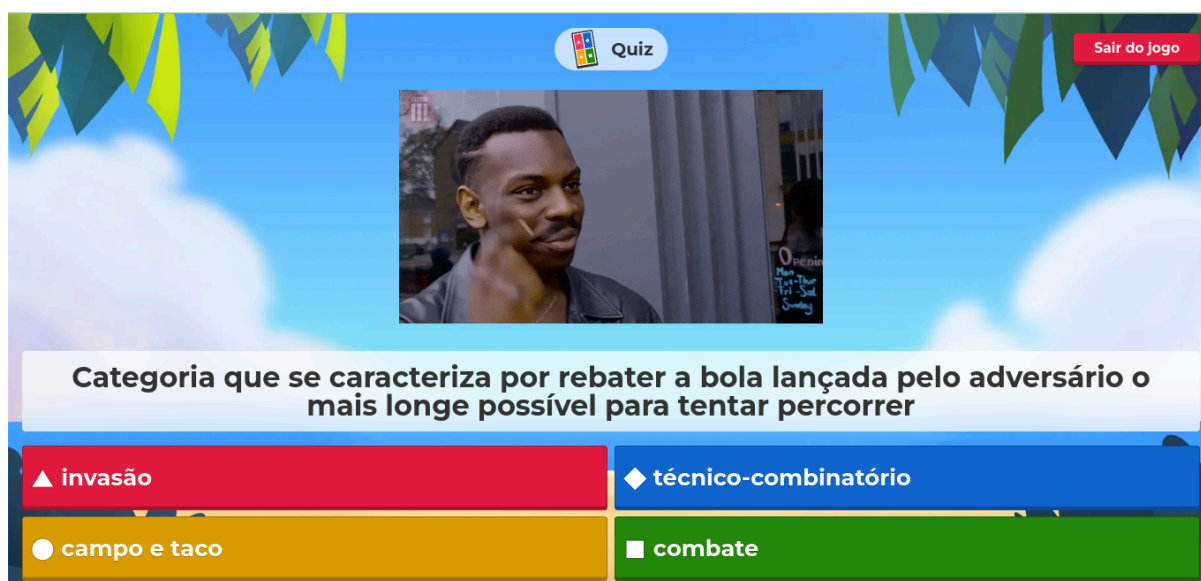
## APÊNDICE B - Alguns modelos de Kahoot! que foram trabalhados em sala de aula

Figura 12 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de campo e taco



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 13 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de campo e taco



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 13: Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de campo e taco

Figura 14 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de campo e taco



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

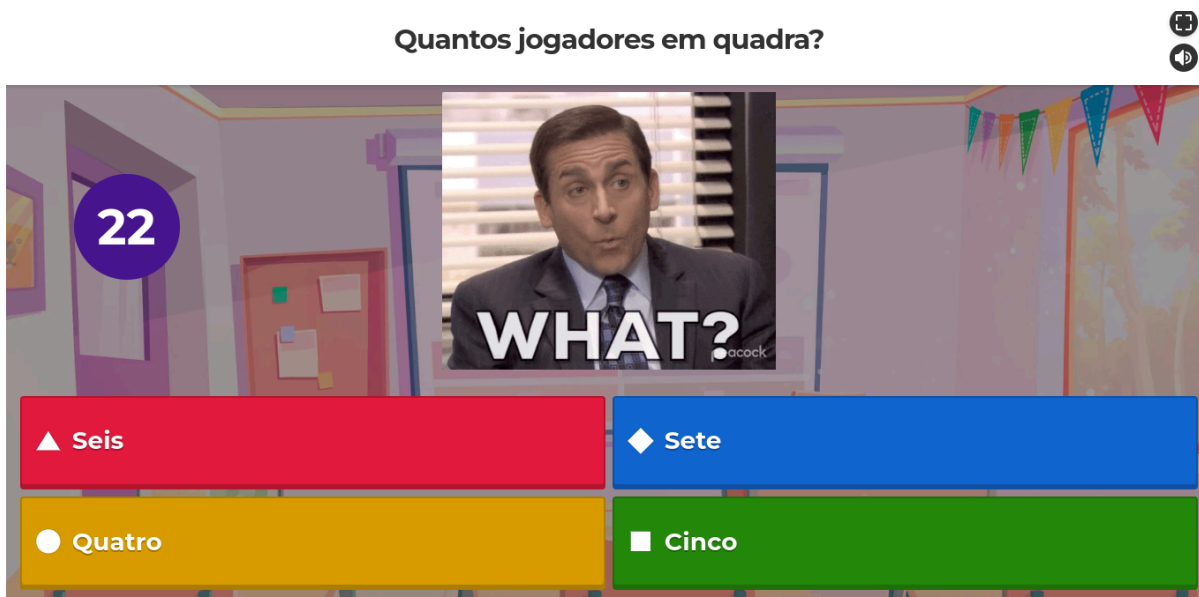
Figura 15 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão

Um jogador não pode dar mais de dois passos enquanto está com a bola sem driblar



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 16 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

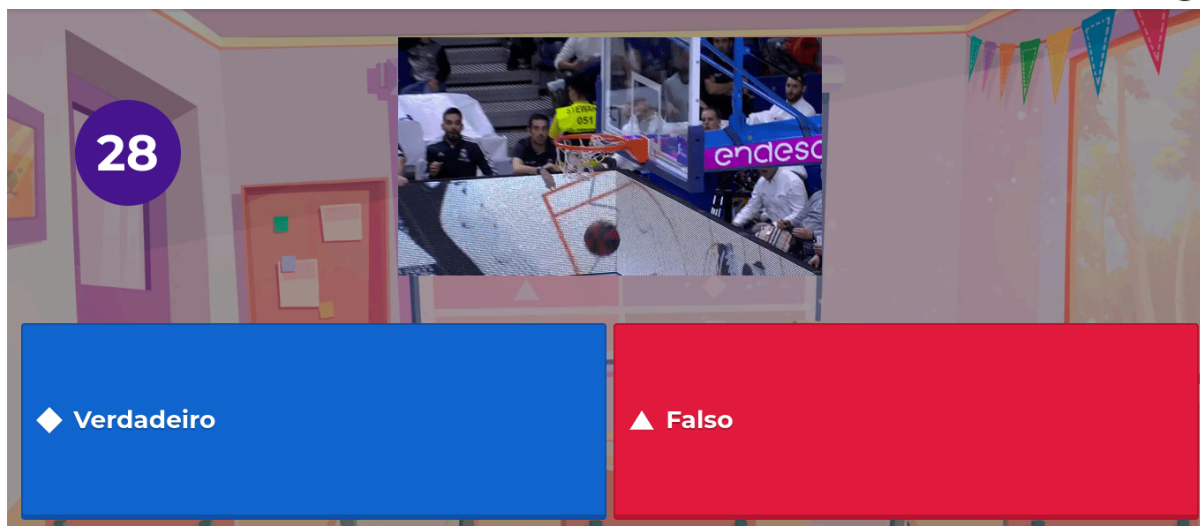
Figura 17 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 18 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre esportes de invasão

Arremessos feitos de fora da linha de três pontos, valem três pontos



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 19 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre práticas corporais de aventura

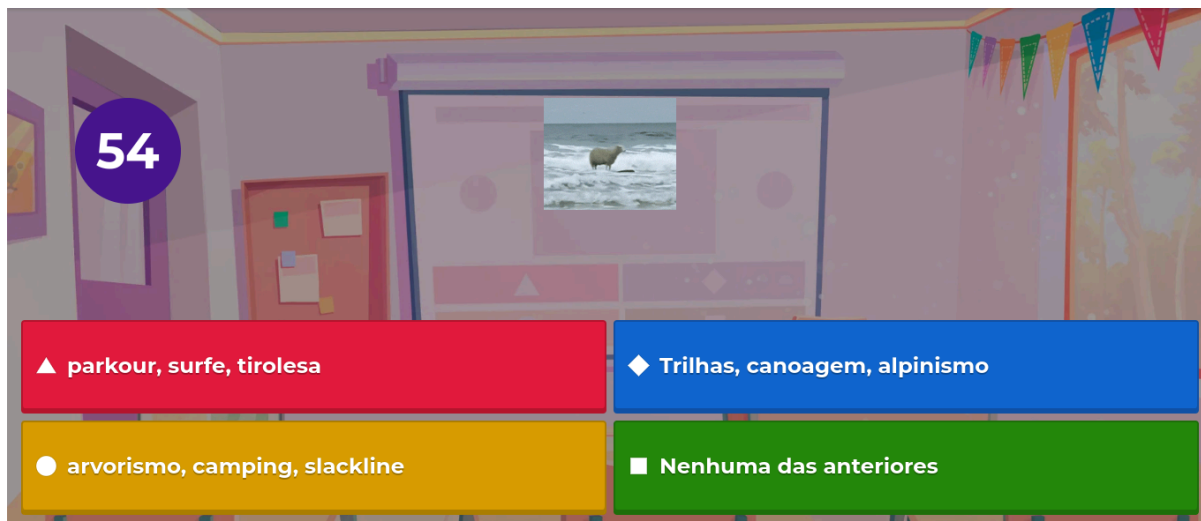
Exemplos de práticas de aventura na natureza



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

Figura 20 Uma das telas do Kahoot! realizado com os alunos, sobre práticas corporais de aventura

Exemplos de práticas de aventura na natureza



Fonte: Registro próprio da pesquisadora, por meio de *PrintScreen*

## APÊNDICES C - PLANOS DE AULA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

<b>PLANO DE AULA</b>
----------------------

<b>Data:</b> 08.08.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema:** Esportes

**Conteúdo:** **Campo e Taco** - Categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, softbol etc.).

**Habilidades:** (EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.



(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

### **Objetivo geral**

Compreender de forma teórica e prática os Esportes de Campo e de taco;

### **Objetivos Específicos**

- Entender conceitos teóricos como regras e fundamentos;
- Vivenciar o Kahoot! a partir do que foi dialogado;
- Experimentar em quadra o Esporte.

### **1º Momento**

Em um primeiro momento, ouviremos sobre as vivências dos alunos com os Esportes de Campo e Taco, se eles sabem quais são, se já experimentaram ou se existe a curiosidade, e atentamente ouvir o que cada um tem a se expressar.

### **2º Momento**

Apresentar os Esportes Campo e Taco, com o auxílio de fotos e vídeos, em um diálogo constante com a turma, a respeito de suas perspectivas, curiosidades e interesses.

### **3º Momento**

O momento do *Kahoot!*, onde os alunos formam grupos e vivenciam o aplicativo na prática.

### **Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Aplicativo *Kahoot!*
- Internet.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

<b>PLANO DE AULA</b>
----------------------

<b>Data:</b> 15.08.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema: Práticas Corporais de Aventura**

**Conteúdo: Práticas Corporais de Aventura Urbana e na Natureza** - Exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador.

**Habilidades:** (EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.

(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.

(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

**Objetivo geral**

Compreender de forma teórica e prática as Práticas corporais de Aventura

**Objetivos Específicos**

- Entender a diferença entre Práticas Urbanas e na Natureza;
- Compreender as Práticas Corporais de Aventura em suas inúmeras possibilidades.

**1º Momento**

Em um primeiro momento, foi conversado sobre as vivências dos alunos com as Práticas Corporais de Aventura, se eles sabiam quais são, se já experimentaram ou se existe a curiosidade, ouvindo o que cada um tem a falar.

**2º Momento**

Apresentar Esportes Campo e Taco, com o auxílio da lousa digital, em um diálogo constante com a turma, a respeito dos atletas, principais modalidades, curiosidades e interesses na área.

**3º Momento**

O momento do *Kahoot!*, onde os alunos formam grupos e vivenciaram o aplicativo na prática.

**4º Momento**

Período reservado às atividades no ginásio escolar.

**Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Aplicativo *Kahoot!*
- Internet.

**Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PLANO DE AULA**

<b>Data:</b> 22.08.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema: Práticas Corporais de Aventura**

**Conteúdo: Corrida de Orientação** - Consiste em uma corrida onde os competidores precisam passar em postos de controle onde, na maioria das vezes, existem desafios que precisam ser superados para que o corredor possa avançar para o próximo posto.

**Habilidades:** (EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

**Objetivo geral**

Compreender conceitos básicos e primordiais da corrida de orientação

## **Objetivos Específicos**

- Entender o funcionamento da corrida de orientação;
- Vivenciar a corrida de orientação na prática.

### **1º Momento**

Em um primeiro momento, conversar sobre a experiência dos alunos com a corrida de orientação, se conhecem ou se já praticaram, curiosidades e perspectivas.

### **2º Momento**

Apresentar a corrida de orientação, com o auxílio da lousa digital, em um diálogo constante com a turma.

### **3º Momento**

O momento do *Kahoot!*, onde os alunos formam grupos e vivenciaram o aplicativo na prática.

### **4º Momento**

Período reservado às atividades no ginásio escolar.

## **Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Aplicativo *Kahoot!*
- Internet.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

<b>PLANO DE AULA</b>
----------------------

<b>Data:</b> 29.08.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema: Esportes**

**Conteúdo: Esportes de Invasão** - Conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo

**Habilidades:**

(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

**Objetivo geral**

Identificar os diferentes tipos de Esportes de Invasão, bem como compreender suas semelhanças e especificidades.

**Objetivos Específicos**

- Diferenciar os diversos tipos de esportes de invasão;
- Entender as principais regras e fundamentos do futsal, vôlei, basquete e handebol.

**1º Momento**

Em um primeiro momento, conversar sobre as vivências dos alunos com os esportes, atletas, campeonatos, interesses e curiosidades.

**2º Momento**

Por meio da lousa digital, apresentar o referido esporte, buscando o diálogo constante com a turma e suas perspectivas em torno do conteúdo.

**3º Momento**

O momento do *Kahoot!*, onde os alunos formam grupos e vivenciaram o aplicativo na prática.

**4º Momento**

Período reservado às atividades no ginásio escolar.

**Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Aplicativo *Kahoot!*
- Internet.

**Referências**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

<b>PLANO DE AULA</b>
----------------------

<b>Data:</b> 05.09.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema: Esportes**

**Conteúdo: Esportes de Invasão - Introdução ao basquete** - conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo

**Habilidades:**

(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.



**Objetivo geral**

Compreender conceitos básicos e primordiais do basquete;

**Objetivos Específicos**

- Entender as principais regras e fundamentos do basquete, bem como sua origem e desenvolvimento ao longo da história.
- Vivenciar na prática o basquete.

**1º Momento**

Em um primeiro momento, conversar sobre as vivências dos alunos com o basquete, atletas, campeonatos, interesses e curiosidades.

**2º Momento**

Por meio da lousa digital, apresentar o referido esporte, buscando o diálogo constante com a turma e suas perspectivas em torno do conteúdo.

**3º Momento**

O momento do *Kahoot!*, onde os alunos formam grupos e vivenciaram o aplicativo na prática.

**4º Momento**

Período reservado às atividades no ginásio escolar.

**Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Aplicativo *Kahoot!*
- Internet.

**Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

<b>PLANO DE AULA</b>
----------------------

<b>Data:</b> 12.09.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema:** Esportes

**Conteúdo:** Esportes de Invasão - Basquete - conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo.

**Habilidades:**

(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

### **Objetivo geral**

Apanhado geral sobre tudo que foi discutido e dialogado sobre o basquete, até o presente momento

### **Objetivos Específicos**

- Entender as principais regras e fundamentos do basquete, bem como sua origem e desenvolvimento ao longo da história.
- Vivenciar na prática o basquete.

### **1º Momento**

Em um primeiro momento, conversar sobre o que os alunos aprenderam até então, suas principais curiosidades e interesses.

### **2º Momento**

Conversar e relembrar sobre a prática do Kahoot!, utilizada na aula anterior

### **3º Momento**

Período reservado à vivência do basquete, no ginásio escolar.

### **Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Bola.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

<b>PLANO DE AULA</b>
----------------------

<b>Data:</b> 19.09.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema:** Esportes

**Conteúdo:** Racismo e Igualdade de gêneros no Esporte

**Objetivo geral**

Refletir sobre os diversos episódios de racismo e desigualdade presentes no esporte atualmente, sobretudo no esporte de rendimento, onde os holofotes e a mídia são sempre constantes.

**Objetivos Específicos**

- Analisar criticamente os diversos episódios que escancaram o racismo no esporte no mundo afora, sobretudo no futebol;

- Compreender as questões de igualdade de gênero no esporte na sociedade atual, a valorização do esporte feminino, equiparação salarial, etc.

### **1º Momento**

Em um primeiro momento, conversar sobre o que os alunos entendem por racismo e igualdade de gênero.

### **2º Momento**

Por meio de vídeos, e com auxílio da lousa digital, mostrar aos alunos a realidade dolorosa que atinge milhares de pessoas no Brasil e no mundo. O racismo, o preconceito e a desigualdade.

### **3º Momento**

Momento destinado a ouvir os alunos de forma mais profunda sobre suas perspectivas em relação ao que foi discutido em sala.

### **4º Momento**

Período reservado às atividades no ginásio escolar.

### **Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Aplicativo *Kahoot!*
- Internet.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PLANO DE AULA**

<b>Data:</b> 26.09.2023 <b>Dia da semana:</b> Terça-feira	<b>Público-alvo:</b> Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 9º ano “C”
<b>Horário:</b> 9h30 às 11h30	<b>Professora:</b> Amanda Yasmin	<b>Turno:</b> Manhã

**Tema:** Revisão geral do bimestre

**Conteúdo:** Esportes de Campo e Taco, Invasão, Práticas corporais de aventura, corrida de orientação.

**Objetivo geral**

Apanhado geral sobre tudo que foi discutido e dialogado até o presente momento

**Objetivos Específicos**

- Analisar a compreensão dos alunos sobre o que foi debatido até então;
- Relembrar conceitos e assuntos importantes.

**1º Momento**

Em um primeiro momento, conversar sobre o que os alunos aprenderam até então, suas principais curiosidades e interesses.

**2º Momento**

Com auxílio da lousa digital e datashow relembrar conceitos marcantes ao longo do período

**3º Momento**

Momento destinado a ouvir os alunos de forma mais profunda sobre suas perspectivas em relação a tudo foi discutido em sala, até então.

**4º Momento**

Período reservado às atividades no ginásio escolar.

**Recursos Didáticos:**

- Lousa Digital;
- Slide;
- Aplicativo *Kahoot!*
- Internet.

**Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

## **APÊNDICE D - (ENTREVISTA ALUNOS)**

PESQUISADORA: AMANDA YASMIN

TÍTULO DA PESQUISA: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO METODOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

OBJETIVO GERAL: Analisar a gamificação digital, por meio do aplicativo kahoot, como ferramenta educacional nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino de Queimadas-PB.

### **ENTREVISTA**

#### **BLOCO 1 - SOBRE VOCÊ E OS GAMES**

- Fale um pouco sobre você, quem você é? O que gosta de fazer em seu tempo livre?
- Você tem o hábito de jogar? Qual jogo?
- Esse jogo é digital? Quanto tempo em média você joga por dia?
- Você tem o hábito de utilizar dispositivos digitais? Se sim, quais? E quanto tempo em média, por dia, você utiliza?

#### **BLOCO 2 - TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

- Você considera importante a utilização de dispositivos digitais e tecnológicos em seu dia a dia? Porquê?
- Em sala de aula, você já teve experiências com as tecnologias educacionais? Se sim, quais?
- Você acredita que utilizar as tecnologias educacionais em sala de aula surte efeito positivo no aprendizado? Porquê?

#### **BLOCO 3 - GAMIFICAÇÃO**

- Para você, o que é gamificação digital?



- Antes de vivenciar em nossas aulas, você já tinha tido algum contato com a gamificação? Se sim, como foi?
- Você considera motivadora a experiência com a gamificação? Porquê?

#### BLOCO 4 - KAHOOT

- Você conseguiu visualizar elementos de jogos no aplicativo Kahoot!? Se sim, quais?
- Como foi sua experiência utilizando o aplicativo kahoot?
- Para você, o aplicativo foi de fácil acesso? Se não, porquê?
- Na sua opinião, há algo de positivo ou negativo a destacar na experiência?
- Você acredita que a utilização do aplicativo facilitou o processo de aprendizado, ou não houve diferença?
- O trabalho em equipe fez alguma diferença na hora da experiência com o kahoot? Qual?

a [redacted] Pereira de Melo  
 da Silva Batista

- 1- jogar bola, meu é [redacted] e tenho 15 anos / assistir, Kabaty, 19 anos
- - futebol e freetire.
  - - Sim, 1 hora por dia.
  - - Sim, celular e televisão, 6 horas.

2- Sim, como meio de comunicação e etc..

- Sim, Kaboot.
- Sim, facilita o estudo e entendimento do assunto.

3- utilizar de jogos para estudar

- Não.
- Sim, pois é divertido.

4- Sim, o quiz.

- Divertida
- Sim.
- Positivo, é de fácil entendimento e facilita o conteúdo.
- Sim.
- Sim, aprendemos uns com os outros.

Bloco 1.

Meu nome é [redacted] e no meu tempo livre  
Eu gosto de estudar

b) Sim dependendo eu jogo Queimada e jogos eletrônico

B) ombres, 1h ou 2h

d) sim, celular, 3h por dia mas e no pra mis estudar.

Bloco 2.

• Sim porque as vezes os dispositivos ajuda e varias pessoas em metade das outras no pegam pra jogar Free Fire. 😊

b) Sim, o Kahoot.

c) Sim porque libera mais chonchimento.

Bloco 3.

aulas e jogos eletrônico

b) Sim nas aulas do meu professor de educação física

c) sim mim influencia mais

BLOCO 4 - KAHOOT

- Você conseguiu visualizar elementos de jogos no aplicativo Kahoot!? Se sim, quais?
- Como foi sua experiência utilizando o aplicativo kahoot?
- Para você, o aplicativo foi de fácil acesso? Se não, porquê?
- Na sua opinião, há algo de positivo ou negativo a destacar na experiência?
- Você acredita que a utilização do aplicativo facilitou o processo de aprendizado, ou não houve diferença?
- O trabalho em equipe fez alguma diferença na hora da experiência com o kahoot? Qual?

Muito obrigada pela participação!

Bloco 4 :

- Sim, pois o Kahoot é como um quiz sobre assuntos estudados.
- Foi muito bom.
- Sim.
- É muito positivo, porque aprendemos de forma mais lúdica possível.
- Facilitou.
- Sim, pois aprendemos a ~~se~~ nos unir mais na hora de responder as questões, para ganhar.

### → Bloco 1:

- Gosto de estudar, ficar com a família, em meu tempo livre.
- Não costumo jogar diariamente.
- As vezes jogo no celular, mas também jogo jogo físico. Média de 15 minutos.
- Sim, celular, em média 1h de uso.

### → Bloco 2:

- Sim, pois facilita a comunicação e ajuda nos estudos.
- Sim, o data Shuru e Kahoot.
- Sim, pois ajuda na modernização da educação, quando usado de modo positivo.

### → Bloco 3:

- Aulas práticas com a tecnologia, com jogos...
- Sim, apenas com o data Shuru.
- Sim, pois jogo com que mãs, estudantes, mas gostaria com aulas mais práticas e tecnológicas na escola.

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**, sob a responsabilidade de: Amanda Yasmin Barbosa Santos e do orientador Lucienio de Macedo Teixeira, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Essa pesquisa tem como justificativa a contribuição do estudo para a produção do conhecimento científico no campo da Educação e das tecnologias educacionais constituir-se em seu esforço de construção de uma reflexão pedagógica criativa, bem como no desenvolvimento de soluções e estratégias que aproximem as aulas ao contexto do aluno, atrelando o lúdico na construção de saberes de forma consistente. Ademais, servindo como um material de pesquisa para os docentes interessados em fazer uso da gamificação em sala de aula, tendo como Objetivo Geral: Analisar a gamificação como uma ferramenta educacional nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino de Queimadas-PB; E Objetivos Específicos: I) Conhecer a interação dos alunos com a gamificação; II) Identificar as possibilidades de trabalho pedagógico a partir da integração do kahoot aos processos de gamificação; III) Analisar a relação dos alunos com a gamificação na construção do conhecimento; A pesquisa a ser realizada é de abordagem qualitativa. Pois, buscaremos compreender os limites e possibilidades metodológicas da gamificação, enquanto instrumento de ensino-aprendizagem da Educação Física. Quanto ao seu tipo, caracteriza-se como uma Pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa busca fornecer aos pesquisadores e aos grupos sociais, meios de responder com mais eficiência aos problemas que ocorrem no cotidiano, sob a estratégia de ações transformadoras; Como instrumento para coleta de dados, utilizar-se-á da observação e registros no diário de campo, bem como de rodas de conversa com os alunos. Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados. Em consenso à exigência do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos pretende-se detalhar os riscos da pesquisa. Como riscos possíveis aos participantes nas observações e nas entrevistas evidenciam-se: invasão de



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação dos dados confidenciais, tomar tempo do sujeito ao responder a entrevista. Para minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providências pela pesquisadora: I- Garantia aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa; II- Para serem minimizados possíveis desconfortos aos alunos será necessário realizar as rodas de conversa com a garantia da liberdade para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras e comprometedoras; III- Estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante; IV- Garantia da confidencialidade das respostas. Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Amanda Yasmin Barbosa Santos através dos telefones (83) 99376-1239 ou através dos e-mails: [amandaybss@gmail.com](mailto:amandaybss@gmail.com), ou do endereço: Rua Lindolfo Francisco de Barro, número 08, bairro Correia Lima 2, Queimadas - PB.



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG**  
**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC**

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande

### CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)** e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_ Responsável por \_\_\_\_\_ autorizo a sua participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. 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.

Queimadas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

( ) DOU MEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

- ( ) AUTORIZO A GRAVAÇÃO DE VOZ  
 ( ) **NÃO AUTORIZO A GRAVAÇÃO DE VOZ**
- ( ) AUTORIZO O USO DE IMAGEM E VÍDEO  
 ( ) **NÃO AUTORIZO O USO DA MINHA IMAGEM E VÍDEO**

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador



## APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A gamificação como metodologia para a aprendizagem da educação física no ensino Fundamental (anos finais)**”. Este estudo tem como objetivo compreender os limites e possibilidades metodológicas da gamificação, enquanto instrumento de ensino-aprendizagem da Educação Física.

Fui informado (a) pela pesquisadora, Prof.<sup>a</sup> Amanda Yasmin Barbosa Santos, Rua Lindolfo Francisco de Barro, número 08, bairro correia Lima 2, Queimadas – PB, (83) 99376-1239, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br),

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, 02 de Fevereiro de 2023.

Amanda Yasmin Barbosa Santos

**Pesquisador (a) Responsável**



\_\_\_\_\_  
**Assinatura do voluntário/ menor**

**ANEXOS**

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

**Pesquisador:** Amanda Yasmin Barbosa Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67669423.0.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.992.709

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa de Mestrado na qual se busca compreender os limites e possibilidades metodológicas da gamificação enquanto instrumento de ensino-aprendizagem da Educação Física

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar a gamificação como uma ferramenta educacional nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino de Queimadas-PB

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Devidamente apresentados

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Aborda um tema relevante e atual

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram todos devidamente apresentados

#### Recomendações:

Sem recomendações

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.992.709

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2084081.pdf	03/03/2023 12:47:10		Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	03/03/2023 12:45:42	Amanda Yasmin Barbosa Santos	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	03/03/2023 12:45:24	Amanda Yasmin Barbosa Santos	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta.pdf	02/03/2023 19:45:16	Amanda Yasmin Barbosa Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	02/03/2023 19:43:24	Amanda Yasmin Barbosa Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	02/03/2023 19:42:46	Amanda Yasmin Barbosa Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.pdf	02/03/2023 19:42:36	Amanda Yasmin Barbosa Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/02/2023 14:57:15	Amanda Yasmin Barbosa Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 10 de Abril de 2023

Assinado por:

**XISTO SERAFIM DE SANTANA DE SOUZA JÚNIOR**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br