



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* CAUCAIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

OLIVIA APARECIDA LOURENÇO COLARES LIMA

**EM DEFESA DA AFETIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DE
PERCURSOS TEÓRICOS À CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM JOGO DE
TABULEIRO PARA OS ANOS INICIAIS**

CAUCAIA

2026

OLIVIA APARECIDA LOURENÇO COLARES LIMA

EM DEFESA DA AFETIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DE PERCURSOS
TEÓRICOS À CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM JOGO DE TABULEIRO PARA OS
ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Caucaia*, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Moreira Martins.

CAUCAIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732e Lima, Olivia Aparecida Lourenço Colares.

EM DEFESA DA AFETIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DE PERCURSOS TEÓRICOS
À CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM JOGO DE TABULEIRO PARA OS ANOS INICIAIS /
Olivia Aparecida Lourenço Colares Lima. - 2026.
144 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação
Profissional e Tecnológica, Campus Caucaia, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Raphaell Moreira Martins.

1. Afeto. 2. Relações sociais. 3. Educação física escolar. 4. Jogos e brinquedos. I. Título.

CDD 378.013

OLIVIA APARECIDA LOURENÇO COLARES LIMA

EM DEFESA DA AFETIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DE PERCURSOS
TEÓRICOS À CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM JOGO DE TABULEIRO PARA OS
ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Caucaia*, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Educação Física Escolar.

Aprovado (a) em: 16 / Abril / 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raphaell Moreira Martins (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Caucaia*

Profa. Dra. Roberta Oliveira da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Caucaia*

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha avó Julieta (*in memoriam*), meu grande amor e eterno norte. Com você aprendi o verdadeiro significado de afeto, acolhimento e cuidado com o outro. Seus ensinamentos seguem vivos em mim e continuam guiando meus passos. Este trabalho também é seu.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Jean Farias, meu amor e parceiro de vida, que esteve ao meu lado em todos os momentos deste percurso. Seu apoio, incentivo e compreensão tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos meus amigos professores Lara, Vanessa, Isaac, Jonas, Fernanda e Bruno, que, nesses meus primeiros anos na Prefeitura, tornaram o trabalho mais leve e compartilharam comigo aprendizados, desafios e alegrias da docência.

À minha família, que desde muito cedo me incentivou e apoiou na busca por melhores oportunidades por meio dos estudos e do trabalho.

Às minhas amigas Mariana, Emily, Nadine e Nicole, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo amizade, apoio e carinho ao longo dessa caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raphaell Moreira Martins, que me viu, me escolheu e me acolheu, conduzindo com sensibilidade e dedicação todo o processo de construção desta pesquisa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, pela oportunidade de cursar uma pós-graduação de qualidade, com professores comprometidos e inspiradores.

À minha turma do mestrado, que durante esses dois anos construiu uma rede de apoio marcada pela colaboração, incentivo e acolhimento, tornando esse percurso mais leve.

Aos meus alunos, que tornaram possível a realização desta pesquisa e que diariamente me inspiram a acreditar na potência da educação.

À banca examinadora, pelo aceite em participar deste momento e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também,
diálogo.” (Freire, 2021, p. 110).

RESUMO

A dimensão afetiva é um componente essencial para criação de laços entre os alunos e todas as esferas educacionais, e a Educação Física Escolar é responsável por desenvolver a afetividade como forma de expressão dos sentimentos e emoções para comunicação com o mundo. Este trabalho pertence à Linha de Pesquisa: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem. E buscou investigar processos de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento da dimensão afetiva nas aulas de Educação Física Escolar, buscando entender sua importância e possíveis implicações para prática docente. Inicialmente foi realizada uma revisão narrativa abordando conceitos de afetividade, metodologias de ensino, e implicações para prática docente. Em seguida foi realizada uma pesquisa-ação com a construção de um jogo de tabuleiro com alunos de 5º ano do Ensino Fundamental. Foi possível concluir que a afetividade é um componente negligenciado nas aulas de Educação Física Escolar, mas que demonstra sua potência quando considerado, pois constrói laços entre alunos e professores, expandindo as oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos. Isso também pode ser constatado ao fim do processo de elaboração do jogo de tabuleiro, que se tornou um produto educacional.

Palavras-chave: Afeto. Relações Sociais. Educação Física Escolar. Jogos e Brinquedos.

ABSTRACT

The affective dimension is a essential componente for creation of links behind students and teachers in all educational contexts, and the School Physical Education is responsible for develop the affection as a form of sentimental and emotional expression with the world. This work belongs to line of research: methodological approaches and teaching and learning processes; and sought to investigate teaching and learning processes with focus in development of affective dimension at scholar physical education classes, seeking to understand its importance for teaching practice. Initially it was carried out a narrative review, which adressed concepts of affection, teaching methodologies, and possible implications to teaching practices. Next, it was carried out a participatory action research addressing a build process of a board game with fifth year students of fundamental of elementar school. It was possible to conclude with the affection is a neglected componente of school physical education classes, but demonstrates its potential when it is considered, because it builds links behind students and teachers, expanding the opportunities of learning and incentives the students autonomy. This could be found at the end of board game formulation process, which became an educational product.

Keywords: Affection. Social relationships. School physical education. Games and toys.

LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

IFCE Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

PROEF Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 OBJETIVOS	19
2 DESENVOLVIMENTO	20
2.1 Capítulo 1: Em prol de uma abordagem centrada no afeto nas aulas de educação física escolar	20
2.1.1 Metodologia	20
2.1.2 Primeiras palavras	21
2.1.3 Conceituações sobre afetividade.....	23
2.1.4 A afetividade nas práticas escolares nos mais diversos contextos	29
2.1.5 A Educação Física Afetiva, relacional, e principalmente não-mecanicista	39
2.1.6 Considerações finais	43
2.2 Capítulo 2: O JOGO DAS EMOÇÕES: construção de um produto educacional para aulas de Educação Física com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.....	44
2.2.1 Percurso metodológico	44
2.2.1.1 Abordagem Metodológica.....	45
2.2.1.2 Cenário da Pesquisa	45
2.2.1.3 Colaboradores(as) da pesquisa.....	48
2.2.1.4 Etapas da Pesquisa	48
2.2.1.5 Produção dos Dados.....	50
2.2.1.6 Parecer Ético.....	50
2.2.1.7 Estrutura do Jogo das Emoções.....	51
2.2.2 Resultados	52
2.2.2.1 Refinamento estrutural e validação do jogo.....	52
2.2.2.2 Emoções positivas e socialização.....	54
2.2.2.3 Conflitos, “roubo” e ética do jogar	55
2.2.2.4 Narrativa, profundidade interpretativa e regra pedagógica	56
2.2.3 Considerações finais sobre a construção do jogo.....	59
3 CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICE A – ÁLBUM DE FOTOS.....	68
APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO.....	71
APÊNDICE C – PROTÓTIPO 1	89

APÊNDICE D 107

APÊNDICE E 120

APÊNDICE F..... 143

APRESENTAÇÃO

Eu me chamo Olívia Aparecida Lourenço Colares de Lima, e irei me apresentar às/aos futuras/futuros leitoras/es de minha dissertação. Inicialmente quero agradecer por estar contemplando o meu trabalho, e espero que possamos contribuir com o crescimento do conhecimento sobre a Educação, e de forma mais delimitada, sobre a Educação Física escolar.

Sou filha mais velha de uma mulher trabalhadora autônoma, de um pai que atualmente trabalha como servidor público, e sou neta de uma trabalhadora rural e dona de casa que cuidou de mim até o último dia de sua vida.

Nascida em Fortaleza, cresci e morei em um bairro da periferia chamado Conjunto Ceará. Em minha infância, tive privilégios por ter acesso à educação privada, dado o esforço incansável de meus pais em tentar me proporcionar uma educação que fosse de qualidade, mas fora das paredes da escola, vivenciei a realidade que um bairro de periferia pode nos revelar, testemunhando a violência nas ruas, e o falecimento de pessoas queridas. Acredito que essas experiências me auxiliaram muito a ter empatia com o meu atual contexto educacional, que se dá em um bairro de periferia próximo ao bairro onde morei até os 22 anos, e principalmente no processo de aproximação afetiva para com os/as alunos/as.

A minha história com a educação básica não foi exatamente sobre a qualidade dos conteúdos abordados nas aulas, e na excelência do conhecimento dos/as professores/as, mas sim sobre a dedicação que os/as professores/as tinham em construir relações com os/as alunos/as, ou pelo menos, na forma como eu consegui me empenhar melhor por ter construído relações e laços com meus professores/as.

Essas relações me marcaram muito, tanto é que, por essas relações, eu decidi me tornar professora. Por exemplo, desde o quinto ano nas aulas de Matemática, eu terminava a tarefa antes dos/as outros/as colegas, e a professora pedia para que eu fosse até os/as outros/as alunos/as para auxiliá-los/as na resolução de suas tarefas, desenvolvendo a competência de ensinar desde cedo, e como tinha facilidade com Matemática, resolvi cursar Matemática Industrial, sem o objetivo de ser professora.

Na minha primeira Faculdade, cursei Matemática Industrial na Universidade Federal do Ceará (UFC) por dois anos, mas desisti, não me encontrei no curso e estava perdida psicologicamente, não sabia o que fazer da vida, pois além das dificuldades com o curso, tinha

acabado de perder minha avó, que veio a falecer em 2018. E eu decidi fazer mais uma vez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ter a oportunidade de sair da Matemática Industrial. No Sisu, tive muitas opções de decisão, mas eu não tinha muitas condições de escolher, psicologicamente falando, e minha mãe me incentivou a fazer Educação Física, pelo meu histórico afetivo com os esportes e as lutas.

Na Educação Física, eu encontrei professores/as que me inspiraram e me inspiram até hoje com seu trato pedagógico, e na forma como eles se relacionam com os/as alunos, e que fizeram diferença na minha vida e nas minhas escolhas como professora. Em meu segundo ano de faculdade iniciei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que marcando meu primeiro contato com a intervenção docente, como num estágio, em que passei um ano e meio como bolsista.

No meu último ano tive a oportunidade de ser estagiária em uma escola particular, na qual, pela sua grande estrutura, pude entender o tratamento recebido pela matéria de Educação Física por uma escola grande focada em notas e vestibulares. Nessa escola, a EF recebia um tratamento inferior em comparação às outras disciplinas, e o conteúdo era limitado aos esportes de quadra. Além disso, muitos/as alunos/as evadiam das aulas de Educação Física, pois a escola dava permissão aos mesmos caso trouxessem atestado médico ou atestado que comprovasse prática de exercício físico em outros contextos, e eu vejo que isso era uma forma de reduzir as aulas de Educação Física às aulas de exercício físico, excluindo todas as possibilidades de exploração da cultura corporal de movimento que poderiam ser propostas nas aulas.

Não posso dizer muito sobre minha experiência relacional no PIBID, pois atuava mais nos bastidores como assistente da professora, auxiliando-a nas aulas que eram feitas por Google Meet e Google Sala de Aula, por conta do período de ensino remoto durante a pandemia do COVID-19¹. Mas quando cursei meu estágio curricular da faculdade, eu tive muito contato com os/as alunos/as, esse estágio supervisionado era com turmas de Fundamental 2.

Nessas turmas, o meu professor supervisor estava muito próximo de se aposentar, e por conta disso, não tinha muito interesse em se relacionar com os/as alunos/as, por isso assumi o papel de me propor como uma ponte relacional entre os/as alunos/as e as atividades passadas pelo

¹ A pandemia de COVID-19 no Brasil, iniciada em 2020, resultou em diversos decretos de isolamento social, ocasionando o fechamento das escolas. Como resposta, foi adotado o ensino remoto emergencial para garantir a continuidade do processo educativo durante esse período. Essa modalidade utilizava ferramentas digitais, como o Google Meet para aulas ao vivo e o Google Sala de Aula para organização das atividades das disciplinas. Os impactos na educação se estenderam por cerca de dois anos, até que, em 2022, iniciou-se uma transição para o ensino híbrido, combinando momentos presenciais e remotos.

professor. Eu conversava muito com os/as alunos/as para convencê-los de que tinham que relevar muitas coisas ditas pelo professor, a fim de que sempre tirassem algo de bom das aulas e dos momentos, nesse período, vi a importância de se ter um trato maior nos aspectos intergeracionais entre professor-aluno, pois a diferença de idade do ponto de vista geracional é um dos aspectos a ser superado para a construção da empatia nas relações pedagógicas.

No meu Estágio remunerado na escola particular, lidei com outros desafios, pois vivenciei muito da parte administrativa e de bastidores da escola, pois não se tinha aulas teóricas de Educação Física, e essa “matéria” – como era tratada pela escola – tinha pouca carga horária, e muitas vezes era optativa para os/as alunos/as. Mas consegui construir mesmo assim uma boa relação com os/as alunos/as, em que destaco os momentos em que os/as alunos/as estavam lá de forma positiva, não obrigatória, que era o caso das escolinhas de voleibol que a escola tinha. Nessas escolinhas, participavam alunos/as interessados em aprender a prática do voleibol, como era uma atividade extracurricular, e como eu auxiliava o professor nas aulas, tive a oportunidade de estar em campo fazendo parte das aulas com os/as alunos/as, e os/as auxiliando a aprender.

Nesse meu último ano, fiz um concurso da prefeitura para professora de Educação Física, mas sem muitas intenções, pois sabia da concorrência, e que a prova poderia me eliminar. De forma surpreendente, passei em todas as fases, e consegui realizar o sonho de ser uma professora do serviço público, o que expandiu meu entendimento de mundo sobre minha prática docente, e me abriu inclusive a oportunidade de integrar o PROEF.

Minha trajetória é marcada por elementos ligados ao aspecto socioafetivo das relações humanas, e principalmente das relações entre meus professores/as e eu, como aluna. Posso dizer que de fato, é me espelhando nessas relações que eu guio minha prática de ensino diariamente, pois acredito que quando consigo me aproximar afetivamente dos/as alunos/as, escutando suas narrativas de vida, no exercício da empatia com eles/as, me pondo no lugar deles, e na conquista do meu espaço como professora deles/as, que eu consigo deixar minha marca nas aprendizagens significativas que eles adquirem.

Dentro do meu contexto de trabalho como professora, estou alocada no bairro Cidade dos Funcionários, mais particularmente no bairro extraoficial chamado de Tancredo Neves, bairro de Fortaleza, e que pode ser considerado como um bairro com alta vulnerabilidade social. Mas isso não tem a ver somente com a segurança pública, na verdade ressalto isso por conta do contexto violento vivenciado pelos/as alunos/as que ensino, e que com certeza influencia suas relações socioafetivas na escola, desde sua relação com os/as alunos/as, com os professores/as, e sua

relação com a escola, muitas vezes sendo difícil o próprio interesse dos alunos estarem na escola. Eu percebo esse contexto a partir da relação que tenho com os/as alunos/as, eles me procuram para conversar sobre as problemáticas vivenciadas tanto dentro como fora da escola, situações de bullying, violência, e desafeto, e isso me mobiliza para intervir nos aspectos socioafetivos dos/as alunos/as, buscando maneiras de desenvolver suas habilidades socioemocionais para lidar com a realidade social em que vivem.

E é a partir desse esforço que quero apresentar este texto para meus caros/as leitores/as.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi apresentada em dois capítulos, para responder aos requisitos para formatura no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. Este, se trata de um programa que requer de seus estudantes a produção de uma dissertação em formato de pesquisa juntamente a um produto educacional que possa ser publicado como contribuição para os/as profissionais do magistério em Educação Física de todo o país.

Este trabalho encontra-se na linha 2 do PROEF: abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem, e espera contribuir para o desenvolvimento de propostas didáticas e interventivas voltadas para a centralidade dos aspectos afetivos na Educação Física.

Optamos por separar nossa dissertação em dois capítulos, o primeiro capítulo traz consigo uma revisão narrativa sobre a afetividade como tema central nas aulas de Educação Física Escolar. O segundo capítulo traz consigo uma pesquisa-ação, abordando o processo de construção participativa de um jogo de tabuleiro.

Acreditamos que esse estilo de escrita e argumentação científica, está relacionado com os novos entendimentos da pós-graduação, em compartilhar seus achados de forma mais objetiva. No entanto, integramos alguns elementos pós-textuais como forma de compromisso com toda a trajetória de campo, para não correr o risco de perder a oportunidade de registrar todo o processo neste texto.

Ao produzir este trabalho, tivemos o cuidado de não romper com as estruturas tradicionais de uma monografia, como também, não estamos apontando caminhos de como elaborar um texto de dissertação. Essa organização textual se tratou de uma estratégia de escrita para contemplar nossos anseios acadêmicos.

O jogo de tabuleiro intitulado “Jogo das Emoções”, foi construído como produto educacional para ser submetido à publicação pelo PROEF.

Para transparência dos procedimentos do artigo 2, incluímos em formato de apêndice um álbum de fotos das intervenções, juntamente com registros de diários de campo e protótipos utilizados. O produto educacional em seu formato final encontra-se em arquivo à parte, a ser publicado em repositório institucional do PROEF.

1 INTRODUÇÃO

A afetividade pode ser conceituada como a criação de laços com o mundo, com as pessoas, e com a cultura, de forma positiva ou negativa. A escolha deste tema emerge da prática profissional, especificamente da experiência cotidiana como educadora e professora de Educação Física.

No contexto escolar, a prática pedagógica em Educação Física escolar é legitimada ao envolver a compreensão, e a transmissão das diferentes linguagens corporais, abrangendo não apenas a comunicação verbal e gestual, mas a expressão do corpo em sua totalidade (Martiny, Theil e Neto, 2021).

Apesar de a Educação Física ser legitimada como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras, ainda é necessário lidar com os próprios desafios intrínsecos da permanência como docente de Educação Física como: a gestão escolar ineficiente, a carência de recursos materiais, turmas superlotadas, a crise de precarização da educação e a falta de motivação entre os alunos (Souza, Nascimento e Fensterseifer, 2018).

Em meu contexto como professora de Educação Física da rede municipal de Fortaleza, em meio a dificuldades estruturais, conflitos com a gestão escolar, espaços pequenos para ministrar aulas, com muitas turmas para administrar, e enfrentando crises com a precarização da educação, acabei por refletir sobre o interesse dos alunos e o meu próprio interesse em ministrar as aulas. Tal interesse, muitas vezes conflitante, era positivamente potencializado pelas tramas relacionais do afeto, da criação de laços com os alunos, e da compreensão de que o verdadeiro conhecimento e superação da realidade era guiado pela afetividade.

Essa trajetória profissional nos motivou como professora-pesquisadora e orientador a uma pergunta inicial, que veio a estruturar todo o trabalho aqui exposto neste documento: “Quais as implicações da dimensão afetiva para as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar?”.

Diante disso, inicialmente realizamos uma revisão narrativa, em que fizemos um percurso teórico não estruturado sobre os principais conceitos de afetividade que estariam relacionados com práticas pedagógicas que incentivassem a aproximação entre professores e alunos, incentivando a participação dos alunos na construção do conhecimento em Educação Física Escolar, e defendendo a necessidade desconstrução das estruturas hierárquicas de conhecimento em sala de aula.

Após a construção do arcabouço teórico, realizamos uma pesquisa-ação envolta de um processo de construção participativa de um jogo de tabuleiro com duas turmas de 5º ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza, como tentativa de demonstrar empiricamente a aplicação dos conceitos construídos pela revisão narrativa. O jogo de tabuleiro foi submetido como produto educacional ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

As duas pesquisas apresentadas neste documento, organizadas separadamente em formato de artigo, dialogam de maneira complementar. A partir delas, buscamos compreender nossa atuação enquanto professores de Educação Física no contexto escolar, ao mesmo tempo em que compartilhamos experiências voltadas à construção de uma Educação Física Escolar crítica, dialógica e fundamentada na afetividade.

Este trabalho encontra-se na Linha de Pesquisa: abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem, do PROEF, polo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Caucaia.

1.1 OBJETIVOS

- Compreender a importância da dimensão afetiva nas aulas de Educação Física escolar;
- Analisar os processos afetivos entre escola, professores(as), estudantes e suas famílias;
- Identificar metodologias que abordem a dimensão afetiva nas aulas de Educação Física Escolar;
- Analisar o processo de desenvolvimento de um Jogo de Tabuleiro conduzido a partir de uma abordagem participativa em contexto de Educação Física escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Capítulo 1: Em prol de uma abordagem centrada no afeto nas aulas de educação física escolar

O afeto, segundo o dicionário filosófico de Abbagnano (2007), pode ser designado pelo conjunto de atos ou de atitudes positivas como a bondade, benevolência, inclinação, devoção, proteção, apego, gratidão, ternura etc., em que pode ser resumido pela situação em que uma pessoa se preocupa ou cuida de outra pessoa. Ainda, o afeto é a necessidade de compreensão, assistência, e ajuda nas dificuldades.

Freire (2021) elucida as circunstâncias e a importância do desenvolvimento das dimensões relacionais, enfatizando seu papel fundamental na promoção da empatia e na desconstrução de hierarquias de conhecimento entre professores/as e alunos/as em sala de aula.

A busca incessante pela prática dialógica do saber, e a sua própria realização, é a forma pela qual se pode alcançar o processo *gnósico*² da revelação do conhecimento para o ser-humano em sua vida, que é poderoso ao ponto de transpor os muros da escola (FREIRE, 2021).

A citação de Paulo Freire acima pode ser explicada com o exemplo: quando aquele conhecimento aprendido lá atrás, no passado, foi testado em uma situação presente, e você percebeu “agora tudo faz sentido”. É nessa situação que o conhecimento transpôs o espaço-tempo, ou seja, o espaço o qual foi concebido (escola), e o tempo (passado) que foi testemunhado, se provando realmente revelador³.

É fundamental destacar que o processo afetivo desempenha um papel crucial na compreensão mútua entre educadores e educandos durante as aulas. Nesse contexto, surge a indagação: como a prática pedagógica que integra a dimensão afetiva como um elemento central pode contribuir para a formação docente?

2.1.1 Metodologia

² *Gnósico*, que remonta a *gnosis*, remonta a daemologia grega e a tradição hermetista da filosofia antiga. Pode ser conceituada como um processo de iluminação, ascensão, assunção do conhecimento realmente revelador, que muda e eleva o ser.

³ Essa continuidade no conhecimento aprendido ao longo do tempo é melhor explorada em Venâncio (2019).

O presente estudo trata-se de uma revisão narrativa, fornecendo um panorama geral sobre a temática da afetividade, e propondo práticas pedagógicas para definição de parâmetros de formação de profissionais (Vosgerau e Romanowski, 2014).

A proposta de submeter uma revisão narrativa para a investigação da temática veio da própria função histórica das revisões bibliográficas como metodologias científicas, pois têm um papel de dar um panorama do estado geral da arte (Vosgerau e Romanowski, 2014), bem como de atualizar conceitos a partir de principais fontes da literatura de uma área de conhecimento (Andrade, 2021).

A revisão narrativa consiste numa forma não sistematizada de revisar a literatura, por isso, podemos dizer que este estudo foi enviesado, pois buscou tratar de maneira livre (Casarin et al, 2020) a temática da afetividade. Portanto, a escolha dos estudos dialogou com a construção de nossa narrativa, a fim de levantar bandeiras em detrimento de outras, e nos posicionar diante de uma necessidade conceitual e pedagógica.

Portanto, os textos selecionados para este estudo foram escolhidos a partir dos anseios narrativos dos pesquisadores, à medida que temas de discussão eram levantados pela leitura dos textos, novos temas surgiam como anseio de serem lidos. Ao fim, por limitações técnicas de tempo, decidiu-se por cessar a procura de novos textos, uma vez que os pesquisadores reuniram textos suficientes para subsidiar intervenções futuras.

2.1.2 Primeiras palavras

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que estabelece seu compromisso com a educação integral, compreendendo que a educação básica deve considerar o desenvolvimento humano global, a complexidade, e a não-linearidade desse processo, trabalhando nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Vale ressaltar que a BNCC é documento de utilização obrigatória na formulação do planejamento pedagógico da Educação Básica no Brasil, segundo a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 (Ministério da Educação, 2017).

Não podemos negar a dificuldade a qual um currículo geral nos submete, afinal, “criar” propostas pedagógicas para intervir em sala de aula, como veremos em tópicos posteriores sob o conceito de criatividade colaborativa de Torrents et al. (2021), não é de fato uma habilidade inata e sim ecológica e complexa. Isso implica que nem todos os professores possuem condições objetivas

de criar intervenções do “absoluto zero”, uma vez que nossa classe é submetida a jornadas de trabalho intensas, e que por mais que tenhamos horários de planejamento, esses horários muitas vezes são realizados sob condições precárias.

A exemplo, nos horários de planejamento escolar, muitos professores da rede pública brasileira não possuem a disponibilidade de *Wi-Fi* para utilização de seus materiais de pesquisa, além de sofrer interrupções em seu horário de planejamento para suprir alguma demanda urgente para a escola como reposição de aula de outros colegas de magistério.

Destarte, para prosseguirmos ao próximo ponto, nas condições em que se faz possível criar intervenções a partir de conceitos gerais desenvolvidos por currículos nacionais, que nos deram alguma liberdade oficializada para ministrar determinados temas em sala de aula, podemos usufruir de maneira positiva dessa generalidade para fazer emergir novas possibilidades em nossas intervenções, como é o caso deste trabalho e do produto educacional em pauta.

Ademais, quando ocorre a imposição de que docentes trabalhem a partir de institutos gerais pré-concebidos, a afetividade é deixada de lado, perdendo-se um “ingrediente” tão importante que traria a “cor e calor” necessário às intervenções pedagógicas, sem o qual as aulas se tornam apenas conteudistas e monótonas para os alunos (SOUZA et. al, 2022).

Os currículos que cito como institutos gerais pré-concebidos, e nesse caso eu posso enquadrar a própria BNCC⁴ como tal, são currículos que do ponto de vista geral (sem propor intervenções X ou Y), ou específico (que propõem atividades específicas), foram criados por processos verticais de poder que hierarquizam conhecimentos de forma taxativa e redutiva. Além disso, tais currículos contribuem para intervenções pedagógicas hierarquizadas que não levam em conta as necessidades dos/as próprios/as alunos/as, que são os principais sujeitos do aprendizado.

Dessa forma, a afetividade é o elemento que liga os alunos aos professores, sem o qual, o processo de aprendizagem torna-se difícil e mais limitado do que deveria, e a afetividade possibilita o ajuste relacional dos indivíduos compreendidos no processo, gerando adaptações metodológicas e facilidades para que os alunos sejam mais receptíveis às abordagens propostas pelo professor em suas aulas (PAULA e FARIA, 2010; SOUZA et. al, 2022).

Para dar caminhos ao raciocínio, primeiramente dissertaremos sobre os conceitos de afetividade, trazendo algumas reflexões pertinentes acerca das concepções mentalista e fenomenológica.

⁴ Também inclui, mesmo não sendo currículos explícitos, livros de Educação Física construídos com a temática: “1000 exercícios para educação física escolar”; “1000 jogos e brincadeiras para Educação Física”, etc.

Na seção seguinte, abordaremos as diferentes proposições pedagógicas que devem, deveriam, ou foram empregadas com o objetivo de trazer a afetividade à tona nas aulas de Educação Física.

E em seguida, traremos algumas das diversas maneiras de pensar a afetividade nas aulas, demarcando uma visão mais aplicada ao contexto da Educação Física Escolar como área de intervenção pedagógica.

2.1.3 Conceituações sobre afetividade

A afetividade é fundamental para a vida humana nos mais diversos aspectos para construção de uma humanidade mais saudável, e capaz de tomar decisões inteligentes e sábias (MOSQUERA e STOBAUS, 2006).

Segundo a *World Health Organization* (1946), a saúde é qualidade multidimensional de uma vida humana positiva com o mundo, sendo descrita como um completo bem-estar físico, mental e social, para além da ausência de doenças. E isso nos dá pistas da importância do exercício da dimensão afetiva para o ser-humano.

A afetividade é bastante debatida na área da educação e no seio familiar, uma vez que os estudos buscam apreender como as pessoas reconhecem a importância da afetividade em suas mais diversas dimensões. Portanto, o afeto está presente em toda ação e reação da humanidade, porque pode ser presenciado na percepção, sentimentos, memória, autoestima, e compõe integralmente a personalidade humana (SOUZA et. al, 2022).

Para Oliveira et al. (2011), a personalidade se desenvolve a partir de influências genéticas e ambientais, o que constitui a própria individualidade. E o ambiente familiar, escolar, e demais ambientes sociais influenciam nessa individualidade, em seus aspectos psicológicos, afetivos e emocionais.

A inerência da afetividade em nossas vidas demonstra sua grande importância, e nos propõe uma viagem ao mundo das emoções e dos sentimentos. Logo, a afetividade assume diferentes significados e perspectivas, desde culturais, com narrativas mitológicas, até significados científicos. Isso ocorre porque o folclore, a literatura, as religiões, e os filósofos, sempre estiveram preocupados em representar a vida emocional dos seres humanos (MOSQUERA E STOBAUS, 2006).

Também podemos conceituar a afetividade pelo conjunto de fenômenos psicológicos que são manifestados pelas emoções ou sentimentos, e que acompanham as impressões manifestas da

relação com o mundo, como a impressão de prazer ou dor, satisfação e insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.

A partir do ponto de vista relacional positivo, a afetividade a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém querido (OLIVEIRA et. al, 2011). Como quando dizemos que nos afeiçãoamos por alguém, ou alguma coisa.

Visto por uma perspectiva neurofisiológica, Mosquera e Stobaus (2006) tratam a afetividade em sua ligação com uma rede intrincada de funções neurofisiológicas que se processam no cérebro das pessoas, e nessa rede temos a representação dos conteúdos dos sentimentos e das vivências, como um todo propriamente dito.

Essa visão não é a mais aceita neste trabalho, -- apesar de estar contida no decorrer do texto -- pois acreditamos que mesmo considerando a subjetividade e a individualidade da afetividade, esse fenômeno não deve ser representado (representacionismo e mentalização) por redes fisiológicas cerebrais, e sim estar presente no corpo, no agir com o mundo de corpo inteiro, na expressão do todo (PONTY, 2018; MATURANA, 2009). A essência, portanto, não está na *physis*, constituição fisiológica do corpo, e sim na própria existência no mundo e na experiência de ser gente (CRUZ e TELES, 2014).

Quando os indivíduos têm a percepção de, e “se dão conta de”, que estão no mundo, concebem a compreensão da realidade e sua maneira de habitar este mundo com o seu corpo, apesar disso, não basta apenas estar e pertencer ao mundo, o indivíduo precisa além disso tudo agir, criar laços, se relacionar, não somente existir passivamente, mas manifestar seu afeto para com o mundo (CRUZ e TELES, 2014).

Logo, pensar e sentir -- e agir -- são verbos indissociáveis, se falando em conhecimentos cognitivos-afetivos, pois não existe dicotomia entre cognição e afetividade, existindo uma intrincada relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano (ARANTES, 2002). Como está disposto em seu estudo:

A primeira é de cunho psicológico: não corremos o risco de sermos interpretados a partir de crenças arraigadas em nossa cultura, que consideram a inteligência e a afetividade dicotômicos e/ou separados, no processo de construção do conhecimento. Ao contrário, acreditamos que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Talvez nos falem em nossas linguagens cotidiana e acadêmica expressões como “conhecimento sentido” ou -- porque não? --, “sentimento conhecido”. (ARANTES, 2002, p. 1)

Nessa senda de tentar separar o cognitivo e o afetivo que se tem a ideia de sobrepor a racionalidade à afetividade, surgindo as dificuldades de lidar com emoções, de traduzi-las em

linguagem, de expressá-las, produzindo angústias que se manifestam no campo somático como válvulas de escape dessa repressão (CRUZ e TELES, 2014).

Se levarmos em conta que o aspecto cognitivo seria a dimensão individual-inata-fisiológica-psíquica-mental, e o afetivo seria a dimensão grupal-relacional-fenotípica-social, a sua separação seria o reflexo de uma visão dicotômica polarizada.

Para Freire (2021), essa visão sugere uma concepção dicotômica, que inexiste no mundo real, entre homens-mundo, que só se consolidaria no mundo das ideias, e que coloca os homens simplesmente no mundo, e não com o mundo e com os outros, colocando a humanidade no papel de espectadora e não de recriadora, retirando a agência do ser-humano.

Esse jogo de palavras entre o que é inato anatomicamente, e o que é inato como característica existencial do ser-humano é necessário à medida que, a todo tempo, as noções dicotômicas estabelecem a inação como sendo do corpo biológico, ao invés de tratar realmente da enação, que considera as capacidades de agência e consciência no mundo (ROLLA, 2021).

Portanto, essa consciência a partir de uma visão dicotômica é vista como algo especializado, não sendo de “corpos conscientes”⁵, como se estivesse dentro do homem de maneira compartimentada, e que recebe depósitos de conhecimento do mundo.

Acreditamos em outra concepção, em que o ser-humano é dotado de agência, a capacidade de agir no mundo e mudar o mundo através da sua existência corpórea. O ser-humano deve aprender a ter autonomia para enfrentar as situações cotidianas e exercer seus papéis, diante disso, os professores podem passar a ver seus alunos como sujeitos da aprendizagem, não mais depósitos a ser preenchidos (FREIRE, 2021).

A afetividade pode ser ligada às emoções e sentimentos, por ser a forma como os seres humanos expressam seu afeto pelo mundo, apesar de que, podemos perceber que antes que o ser-humano se expresse, o seu afeto pelas coisas já existe em seu interior, de forma subjetiva, e por isso, devemos tratar a afetividade como algo maior do que as emoções e os sentimentos que a constroem.

Segundo Fortunato, Torquato e Silva (2010), a afetividade se expressa na capacidade de demonstrar os sentimentos em palavras e ações, inclusive em situações de conflito, em que a partir do cuidado de si dos outros, demonstramos nossa responsabilidade com quem está ao nosso redor de forma direta e indireta.

⁵ Para compreender a abordagem da “consciência”, e dessa forma, de como pensar nossos corpos biológicos como sendo parte de uma expressão de consciência ecológica com o todo, tornando então ao conceito de corpos conscientes, visitar o livro “The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience”, de Varela, Thompson e Rosch (1992).

O sentimento pode ser entendido por uma reação claramente manifesta frente a uma determinada situação, ou seja, uma reação expressa pela vivência do indivíduo sobre algo, como: “sentir ódio de alguém que fez o mal” (MOSQUERA e STOBBAUS, 2006).

Logo, afeto é afecção, a impressão que se tem do mundo, e em decorrência, com as ideias sobre as coisas. Isso cria uma malha complexa que está entrelaçada nos processos de aprendizagem, sustentando a ideia de que, o ensino efetivo é o que consegue ser afetivo (CRUZ e TELES, 2014).

O sentimento também pode ser entendido como uma atitude emocional estável, um estado psíquico manifestado ante um círculo determinado de fenômenos da realidade (rejeição, atração ou orientação) (MOSQUERA e STOBBAUS, 2006).

Poderíamos partir de uma ideia de classificação e catalogação dos sentimentos, considerando uma existência limitada de sentimentos expressos pelo ser-humano.

Entretanto, acreditamos em formas ilimitadas de sentir, que podem ser expressas pela individualidade humana em suas multiplicidades. Corroborando com isso, podemos dizer então que o sentimento designa uma característica peculiar a cada pessoa, que aparece de forma aproximadamente estável nas suas reações ao que é vivenciado, expressando suas peculiaridades que dão sentido a cada fenômeno presenciado na vida individual (MOSQUERA e STOBBAUS, 2006).

A afetividade é expressa a todo momento nas relações de carinho e cuidado, e não está presente somente no espaço familiar. Na escola, os alunos expressam seus sentimentos como: o encanto por ambientes novos, seu encanto ao encontrar-se com os amigos, seu prazer em aprender, sua tristeza, raiva, seu aconchego, sua relação com os professores e com seus colegas, portanto, a exposição ao ambiente escolar é intrinsecamente afetiva (OLIVEIRA et. al, 2011).

Tal exposição é responsável pelo amadurecimento da sensibilidade dos alunos, pois à medida que expressam sua afetividade nos meios sociais, tomando conhecimento, se orientando, e atuando no meio, criam conexão entre os sentimentos e os acontecimentos do mundo, gerando um processo cognitivo de grande sensibilidade às coisas, desenvolvendo sua capacidade afetiva com individualidade (MOSQUERA e STOBBAUS, 2006).

A importância de um relacionamento familiar saudável deve ser considerada pelos professores, pois a família está intrinsecamente ligada aos seus alunos, com relações que transcendem a própria escola.

Por isso, as crianças precisam se sentir amadas pela sua família, isso lhes dá segurança e motivação para participar e explorar os fenômenos da vida, construindo sua personalidade afetiva de forma positiva e saudável (PAULA e FARIA, 2010).

Visto isso, a criança traz para o ambiente escolar a carga afetiva da relação construída com a família, sua história e seus conflitos emocionais, e os vínculos afetivos construídos com a família vão influenciar a constituição da personalidade e da autoestima de forma a estabelecer as condições nas quais se dará a aprendizagem escolar (OLIVEIRA et. al, 2011).

Quando a família se faz presente, mostrando o interesse pelos alunos, pela escola, pelo que eles estão aprendendo, pelos seus progressos e necessidades, os alunos acabam por produzir maior motivação para aprender, se sentindo orgulhosos de si, tendo para quem contar seus feitos. Com isso, o laço família-escola se fortalece e possibilita vencer os diversos obstáculos da vida escolar da criança (PAULA e FARIA, 2010).

Quando a criança possui uma relação positiva com sua família, com respeito e responsabilidade entre si, o desenrolar das relações entre a criança com o ambiente escolar tende a ser mais favorável, pois a criança adquire maior equilíbrio emocional (ALBERTO e GUARIGLIA, 2018).

A Educação Física é importante para o desenvolvimento da afetividade, incidindo sobre o ser/estar humano na sociedade em suas múltiplas dimensões, físicas, psicológicas, afetivas, culturais morais ou sociais, promovendo a construção e compreensão de sua própria motricidade e, conseqüentemente, auxiliando no entendimento do quão são capazes de agir no mundo, ensinando sobre o exercício da humanidade (CONTI e PALMA, 2016).

Quando estimulamos o autoconhecimento, em aulas teóricas ou em práticas corporais, os alunos desenvolvem o potencial para atribuir valores a si mesmos, e esse conhecimento sobre si, permite lidar com a energia afetiva que os move para agir no mundo (TOGNETTA apud CONTI e PALMA, 2016).

Energia essa que pode ser positiva, quando conseguimos construir ambientes de felicidade, amor, compaixão, empatia e carinho. Ou negativa, quando os ambientes não são construídos para o desenvolvimento da afetividade, gerando a competição predatória, o deboche, o bullying e o preconceito.

Pode-se compreender que a partir da vivência e interpretação das práticas corporais, nós produzimos a linguagem corporal, que possibilita nossa interação com outros indivíduos, comunicando-nos e transformando-nos pelo tocante expressivo (NOGUEIRA et al., 2018).

Temos que a expressão emocional é influenciada pelas relações com os outros, evoluindo sob influência do meio social, ou seja, existe um momento que a emoção seria totalmente orgânica (infância), de forma teórica e simplista, e a sociedade moldaria então essa expressão emocional (VASQUE e GARANHANI, 2016).

Por mais que seja impossível dissociar a expressão emocional e afetiva em partes, em que uma parte seria do indivíduo e outra influenciada pela sociedade, temos que essas duas dimensões devem ser consideradas quando construímos os ambientes de aprendizagem.

Em sua abordagem, Thomas et. al (2023) destacam o papel da afetividade no desenvolvimento integral da criança, e buscam identificar a relação existente entre os vínculos afetivos socialmente construídos no ambiente escolar e seu impacto positivo na aprendizagem com mediação pelo adulto.

Complementando essa visão, na escola, a criança passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, como confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação, e isso sem o auxílio de um professor, pode se tornar uma tarefa difícil para as crianças, pois o professor é responsável pela mediação, em que as crianças vão observá-lo como referência a seguir (PAULA e FARIA, 2010).

Para Vygotsky (1991), os processos de ensino, sendo adequadamente organizados, tem a capacidade de desenvolver a criança à medida que põem em movimento o seu estado de desenvolvimento.

No ato de educar, entendemo-nos como mediadores da aprendizagem, portanto, devemos entender que a partir de um determinado estado de individualidade de nossos alunos, que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Real, intervimos no que ele pode aprender para se desenvolver em um estado futuro, chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991).

Dessa forma, devemos compreender nossos alunos como seres dinâmicos, que expressam seu estado de desenvolvimento num momento presente, ao mesmo tempo que quando aprendem em nossas aulas, conseguem expressar um comportamento de um estado futuro de seu desenvolvimento (Vygotsky, 1991).

A concepção de Vygotsky dialoga com a afetividade uma vez que, a partir de processos afetivos de socialização, do “aprender juntos”, podemos potencializar a extensão da zona de desenvolvimento proximal de nossos alunos, conseqüentemente, ampliando seu potencial de aprendizagem em sua relação com o mundo.

As relações sociais são permeadas por aspectos afetivos que constituem a personalidade humana desde o nascimento, desempenhando o papel da construção de significados para as experiências vividas, e assim, contribuindo para a formação da individualidade de cada ser-humano (THOMAS et. Al, 2023).

Ou seja, existe um movimento espiralado em que a individualidade e a sociedade se envolvem na construção da afetividade, e por isso, pode-se dizer que não é possível fragmentar essas duas dimensões.

Para Vygotsky (1991), a sociedade como veículo do aprendizado, sempre está posta à frente do desenvolvimento da criança, e os dois têm uma relação dinâmica e altamente complexa, muito difícil de ser analisado por formulações hipotéticas engessadas.

Em se tratando do desenvolvimento humano, existe um processamento causado pelas interações constantes com o meio social no qual o sujeito convive, e isso resulta no desenvolvimento de expressões psicológicas mais sofisticadas, em que o indivíduo está compreendido numa mediação constante entre os significados construídos pela humanidade e a forma como esses mesmos significados são apropriados pelo indivíduo (SOUZA et. al, 2022).

Destarte, a afetividade desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois reconhece que o/a professor/a é uma facilitadora da troca de experiências no ambiente escolar, aumentando a motivação com o processo de aprendizagem, e sua disposição para a descoberta de novos conhecimentos (THOMAS et. al, 2023).

Em nossa próxima seção discutiremos a importância de estabelecer compromissos com o campo da ação, construindo uma educação que não só leve em consideração o aspecto afetivo, mas que tenha esse aspecto como um pilar para sustentar a prática pedagógica na escola.

2.1.4 A afetividade nas práticas escolares nos mais diversos contextos

As aulas de Educação Física não podem ser terra de ninguém onde não se preocupa com a afetividade, principalmente quando levamos em conta o objetivo principal de se ensinar e aprender: a construção de seres humanos melhores para a sociedade. Logo, se preocupar com a construção de relacionamentos com os alunos e entre os alunos implica um esforço contínuo com a elaboração de intervenções que construam uma afetividade positiva⁶ na escola.

⁶ Me refiro a afetividade positiva como aquela afetividade que traz o encantamento, emoções positivas como felicidade, prazer de aprender, sensação de curiosidade, querer aprender mais, etc.

Alguns professores tratam os alunos de maneira mais rígida, com o objetivo de manter a disciplina, e isso muitas vezes tem o objetivo de moldar o comportamento das crianças para o cumprimento de regras arbitrárias, e entendo que por vezes essa seja uma forma mais rápida ou imediata de garantir a ordem em sala de aula.

Porém com essa estratégia, ao invés de o professor utilizar da autoridade que tem por direito, utiliza-se autoritarismo, podendo acarretar danos nas relações em sala de aula, desestabilizando a harmonia do ambiente (SOUZA et. al, 2022).

Isso pode ser sintoma de uma pedagogia sem compromisso com o afeto, que com certeza pode aparentar ser a mais fácil de resolver os problemas do professor à primeira vista, cerceando as crianças e impondo uma autoridade arbitrária a elas, causando danos às relações de afeto da criança com o ambiente escolar.

Em seu estudo, Silva et. al (2024) perceberam algumas atitudes por parte de professores e alunos que podem ser consideradas limitadoras de uma relação de afetividade. Por exemplo, a falta de diálogo, a falta de compreensão das dificuldades apresentadas pelo aluno, a falta de respeito ao tempo do aluno, e isso pode influenciar no comportamento agressivo dos alunos, podendo prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos dizer que o desempenho do aluno é reflexo de sua interação com o professor, por conta da relação de mediação o qual esta última tem como papel, e se esse relacionamento não flui, provavelmente o aluno não terá um bom desempenho escolar, pode-se dizer que o sucesso do aluno é dependente da formação de vínculos afetivos positivos (SILVA et. al, 2024).

O diálogo deve ser um compromisso diário na rotina do professor com os alunos, muitas vezes a criação de hierarquias pelo professor pode limitar o diálogo, “estar do alto” mandando que obedeçam destrói as relações que poderiam ser construídas com os alunos.

Ao invés disso, o professor pode se propor a escutar as necessidades dos alunos, pois eles têm conhecimento para contribuir com as aulas ministradas. Exercendo a capacidade de autonomia, podem melhorar a aula do/a professor/a, uma vez que suas necessidades sejam atendidas (FREIRE, 2021). Além disso, o diálogo ocupa uma dimensão inerente à existência humana:

“Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2021, p. 109).

A obra de Paulo Freire ensina a necessidade de que os educadores precisam assumir a posição de animadores culturais, abandonando preconceitos com os/as alunos/as, premissas falsas, e conclusões fatalistas sobre os conhecimentos de seus alunos/as (NOGUEIRA et al., 2018).

Uma relação entre educandos e educadores que não haja presença de afetividade pode comprometer a ação pedagógica, sendo importante que os laços afetivos sejam estabelecidos para além do ato de ensinar e aprender. Cabe aos professores e todos os profissionais da escola envolvidos com os alunos, proporcionar um ambiente acolhedor para aumentar o desenvolvimento do potencial de aprendizagem (OLIVEIRA et. al, 2011).

O professor é responsável pela construção de um ambiente acolhedor em sala de aula, estabelecendo um vínculo positivo com os alunos. Pois quando as crianças esperam acolhimento, escuta, e têm expectativas que determinarão sua relação com a escola por toda a sua trajetória institucional (OLIVEIRA et. al, 2011).

Os conhecimentos do/a professor/a só têm autenticidade quando incorporados pelos seus alunos/as, processo esse, que é mediado pela própria realidade prática a qual estamos sujeitos como humanidade, fato esse que quando ocorre, não torna possível a superposição hierárquica de professor/a contra seus alunos/as (FREIRE, 2021).

O trabalho de voltar-se para o diálogo, implicado pelas mudanças epistemológicas incitadas por Freire, aponta para a condução de transformações na concepção de objeto, objetivo e sujeito da Educação Física Brasileira, trazendo a valorização e tematização do mundo dos alunos para além da escola, advogando por uma metodologia dialógico-problematizadora, que busca diálogos com os alunos e o mundo de maneira crítica (NOGUEIRA et al., 2018).

A afetividade constrói autoconfiança nos alunos, e quando o professor estabelece uma relação afetiva e compromissada com os alunos, começa a perceber os benefícios de sua intervenção.

É essencial que o professor crie envolvimento com os alunos por meio de brincadeiras, e momentos de escuta. O professor pode garantir um equilíbrio entre o conhecimento dos conteúdos ministrados e a capacidade dos alunos de compreenderem esses conhecimentos, tornando-os autônomos no processo de busca por novos conhecimentos (SILVA et. al, 2024).

Tal autonomia pode ser usada para que o aluno tenha segurança ao enfrentar o ambiente escolar, que ao mesmo tempo pode ser acolhedor e desafiador, desafiador no sentido de que ele deve estar ajustado adequadamente às capacidades de aprendizagem de cada aluno, e isso inspira

uma relação de confiança e respeito, construindo um ambiente alegre e motivador para os alunos (SILVA et. al, 2024).

A confiança é construída pelo diálogo, com isso, desenvolve-se o companheirismo entre os sujeitos dialógicos. Quando a confiança é falha, quebrada, é porque não se houve o compromisso de expressar as verdadeiras intenções com o processo de diálogo, criando a falta de fé entre as pessoas, além disso, a confiança é também o comprometimento com a coerência de que as palavras são compatíveis com as ações (FREIRE, 2021).

As aulas de Educação Física constroem os significados do corpo, e de como se comunicar se utilizando do corpo. Com isso, a linguagem afetiva nas aulas de Educação Física assume compromissos com a construção de pessoas que saibam usar seus corpos para expressar suas emoções e sentimentos de maneira positiva, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e para a sociedade em que vive, pois tendo um corpo dialógico, o ser-humano tem sua fé em sua humanidade e na humanidade dos outros.

Sabendo disso, o professor de Educação Física deve ensinar técnicas de enfrentamento durante as práticas corporais, como técnicas de respiração, comentários encorajadores durante os jogos, melhorando a participação de seus alunos.

Isso é importante pois a maneira como os estudantes percebem a si mesmos, afeta suas potencialidades de aprendizagem, e o professor de Educação Física deve promover um ambiente para estimular as habilidades necessárias para o crescimento emocional dos/as alunos/as, motivando-os a aprender e cultivar um “autoconceito positivo”, a ter empatia, capacidade de resolver problemas, perseverança, e gestão emocional (CIOTTO e GAGNON, 2018).

A cumplicidade está presente nas relações de competição e cooperação das modalidades esportivas, dos jogos, e na sociedade capitalista em geral. Para Barreira (2017), essas relações são constituídas de regras que determinam padrões morais a seguir pelos participantes, onde deve ocorrer um compromisso com a manutenção do confronto, e quando isso é quebrado, a manutenção da relação é descontinuada, criando desafeto, ou até impossibilitando a continuidade do jogo.

Existem expressões emocionais que devem ser bastante comedidas, como a raiva, o ódio, e a tristeza, que quando expressas de maneira destrutiva podem prejudicar as relações sociais, pensemos numa criança que está jogando futebol na escola, e decide por raiva bater muito forte em outra criança, o que era um pequeno jogo de futebol então vira uma briga, e a possibilidade de prática esportiva é interrompida, pois ali, o que era disputa passa a ser confronto, como se as conexões ali criadas para manutenção da prática fossem abaladas ou interrompidas.

Como cita: “Quando o empenho agressivo atravessa o objeto da disputa e alcança direta e intencionalmente o outro, configura-se o esfacelamento da fronteira do esporte, sua ruptura para a esfera da violência” (BARREIRA, 2017, p. 1).

Portanto, ao invés de pensarmos no desenvolvimento da inteligência emocional através da educação e afetividade, devemos primeiro pensar que a afetividade é o que define a manutenção das relações sociais, sabendo disso, pensemos em desenvolver inteligência emocional através de intervenções.

Ou seja, é preciso dar um passo atrás para compreender a afetividade de maneira desvinculada de um ambiente em específico, para aí sim pensá-la para nossas intervenções, ou ainda, é necessário refletir sobre a afetividade para compreendê-la em uma prática pedagógica.

Porque quando não refletimos, não buscamos origens ontológicas de algumas metodologias ou objetivos a serem empregados em intervenções pedagógicas, perdemos informações críticas que podem ser importantes para criar e recriar conceitos que foram se perdendo inclusive, em estratégias comerciais de educação.

Além da visão da Educação Física voltada para a socialização dos alunos, podemos trazer seu papel para o próprio aprendizado esportivo, e deste, para o entendimento das relações de competição que estruturam a dinâmica capitalista de nossa sociedade.

Uma vez que os alunos estão sendo preparados para conviver com tal ordem econômica, e com a própria lógica da competição, devem aprender o lido com a gênese do confronto, da disputa, e das regras, sendo esse, um dos papéis da Educação Física, como afirma Hristovski e Balagué (2020) em sua teoria da inteligência cooperativa-competitiva.

Portanto, a inteligência cooperativa-competitiva é desenvolvida eminentemente por uma prática complexa que rompa com a Educação Física tradicional, que acredita no desenvolvimento separado de técnicas esportivas, capacidades físicas, e dimensões psicológicas. A Educação Física deve se ocupar em desenvolver seres-humanos com a inteligência para o lido na sociedade de maneira global e holística, que é constituída de dinâmicas de cooperação-competição (HRISTOVSKI e BALAGUÉ, 2020).

Tal quebra de paradigma é abordada de forma mais aprofundada por Pol et. al (2020), em que os autores questionam o próprio papel do treinamento esportivo, que pode aqui ser encarado como a Educação Física tradicional na escola que visa ao desenvolvimento de capacidades físicas e esportivas, fazendo a seguinte pergunta: “o nosso papel é treinar ou sinergizar?”.

Treinar, seria atender a padrões formais e fragmentados de corpo-mente, enquanto sinergizar seria tratar da corporeidade do ser-humano e sua sinergia com o meio-ambiente. Para esses autores, o papel da Educação Física seria preparar o ser-humano para lidar com as demandas do ambiente, que exigem diversidade e adaptabilidade, e para isso, não cabe a concepção fragmentada de corpo x mente x afeto, afinal, existimos de corpo inteiro no mundo, não em partes.

Esses princípios e estudos fundamentados na dinâmica de coordenação permitem o surgimento da teoria da criatividade colaborativa em equipes, (de alunos, de professores, alunos e professores ou instituições educacionais) – já citada anteriormente – que se trata de uma mistura sutil de processos cooperativos e competitivos.

Portanto, os alunos cooperam para conseguir enfrentar os ambientes desafiadores. Co projetados pela equipe no ciclo de aprendizagem coparticipativa, e isso gera a transformação dos papéis dos participantes do grupo, ou seja, os alunos cooperam para explorar, com a ajuda (ou não) do professor, maneiras criativas de resolver os problemas com eficácia (TORRENTS et al., 2021).

As equipes são organismos vivos, resultantes da cooperação interpessoal, que compartilham objetivos significativos e permitem o surgimento de comportamentos individualmente diversos, e esse conceito é válido para qualquer contexto social, não apenas educacional (TORRENTS et al., 2021).

Devemos nos desprender do conceito de criatividade tradicional, que só consegue explicar os indivíduos dissociados do ambiente, por meio de estudos que quantificam a capacidade individual de criar ideias perante tarefas simples e impostas. Longe disso, o conceito de criatividade colaborativa só faz sentido quando pensado acerca do ambiente e dos grupos, onde o foco está na improvisação perante a emergência de tarefas proporcionadas pelo ambiente (TORRENTS et al., 2021).

Portanto, o papel dos professores, como parte do ambiente, é criar dinâmicas coletivas e estruturas funcionais maiores, e que gerem o movimento que seja inerentemente criativo (TORRENTS et al., 2021). Diante disso, vemos que tudo está conectado envolta da criação de um ambiente propício para aprendizagem através da construção de pontes afetivas entre professores e alunos.

Esse conceito de equipe pode ser um caminho para pensar as relações afetivas construídas em sala de aula, entendendo os diversos objetivos que devem ser conciliados e construídos pela relação entre professores e alunos.

Muitas vezes criamos ilusões quanto a perspectiva de fazer nossos alunos/as aprenderem com nossas aulas, mas nos perdemos do que eles realmente querem, para isso, podemos perguntá-los, o que querem em sala de aula, e assim conciliar com o que nós professores almejamos ensinar.

Pois a dinâmica de ensinar-aprender, quando olhada por uma perspectiva afetiva é ressignificada em cuidar e ser cuidado, e se não se tem a abertura para ser cuidado e ser ensinado, a aprendizagem fica fora de cogitação.

Para Kalinine e Andreazza (2024), a afetividade é um aspecto fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, apesar disso, é negligenciada pela literatura e pela área da Educação Física, em que muitas vezes o enfoque da aula é baseado principalmente no desenvolvimento motor e de técnicas desportivas. Os autores compreendem que o aspecto prático e tecnicista que é abordado tradicionalmente pelas aulas de Educação Física é feito em detrimento dos aspectos culturais e críticos.

Em sua pesquisa, Kalinine e Andreazza (2024) constataram que a expectativa do aluno é de que as aulas sejam motivadoras, atrativas, agradáveis, descontraídas, alegres, e interessantes de forma que eles sejam valorizados naquele momento.

Portanto, os alunos não gostam do/a professor no pedestal de dono da verdade, na realidade, não existem pedestais quando pensamos numa educação compromissada com o afeto. Os alunos querem um professor com diálogo, que escuta, que compreende, que o respeite como um ser humano, e que o trate como um igual a todos e pelo relacionamento companheiro (KALININE e ANDREAZZA, 2024).

Para Ciotto e Gagnon (2018), sem uma gestão adequada das aulas de Educação Física, ocasionando condições ruins de oportunidade para praticar e aprender as habilidades corporais, os alunos podem desanimar ou até abandonar as práticas corporais, acreditando que os jogos são desafiadores demais para suas atuais capacidades.

Isso é um problema que implica diretamente no afeto para com as aulas de Educação Física, portanto, deve-se sempre pensar em dinâmicas pedagógicas que aproximem os alunos para que eles se sintam capazes e tentem fazer parte das aulas.

Destacamos que não se espera que os professores sejam sobrecarregados e vistas como os únicos responsáveis pelo processo afetivo com os alunos e o seu sucesso ou insucesso escolar, apesar disso, não devemos deixar de considerar que o professor é a ponta de lança nesse processo, e tendo a consciência disso, deve receber toda uma rede de apoio estrutural para que consiga executar sua função da melhor maneira possível.

Esse apoio estrutural deve se estender por toda a instituição educacional, inclusive com a promoção de formação para os educadores para transformar a realidade no ambiente escolar, tendo uma compreensão mais científica sobre a afetividade que, como estamos vendo, é muito mais do que dar carinho, é ter envolvimento e compromisso, o que muda a maneira como o professor/olha para o aluno, contribuindo para o sucesso da sua aprendizagem (OLIVEIRA et. al, 2011).

“É muito mais do que dar carinho”, tal visão é desenvolvida por Martins, Cordeiro e Santos (2024), que desenvolvem uma abordagem crítica para a afetividade, na qual deve-se ter uma leitura de mundo reflexiva, atenta, rigorosa e crítica, para que a sensibilidade docente não seja utilizada para romantizar e adocicar os estudantes para aceitarem suas condições sociais, as contradições, as más condições de estudo, e a falta de estrutura em suas escolas.

Portanto, não podemos ignorar o fato de que a instituição escolar brasileira é influenciada estruturalmente por preceitos neoliberais de eficiência e rendimento, que são antítese do afeto, apesar de contraditoriamente utilizarem da premissa do afeto para fazer com que seja melhor aceita pelos participantes da dinâmica escolar (MARTINS, CORDEIRO e SANTOS, 2024).

A escola é capaz de desenvolver formas estimulantes para a aprendizagem dos estudantes, sendo fonte de saúde, acolhimento, entusiasmo, de prazer, valorização, desenvolvimento de múltiplas inteligências, aprendizagens significativas e fontes de sonhos, de atendimento à diversidade, implicando na transformação dos seres humanos por todas as fases da vida (MOSQUERA e STOBBAUS, 2006).

Tal compromisso com a afetividade, ou como podemos chamar, com a sensibilidade humana, é multidimensional, pois a sensibilidade está presente nas relações humanas no campo político, de interesse pessoal e biológico, e esse compromisso que parte do interesse pessoal, pode ser adotado como escolha política e ideológica (MARTINS, CORDEIRO e SANTOS, 2024).

Os professores e professoras de Educação Física entrevistados por Martins, Cordeiro e Santos (2024) afirmaram que em suas aulas existe uma relação direta da sensibilidade humana com o sentimento de saber cuidar, e essa sensibilidade faz parte da ação educativa, não de forma prescritiva e fechada, mas na dimensão subjetiva e política.

Uma possibilidade que podemos propor aos professores para acessar a dimensão da autonomia dos alunos consiste em buscar compreendê-los a partir de suas disposições e capacidades.

Ou seja, os professores precisam compreender que os alunos não são meros recipientes/objetos, como em uma educação bancária (FREIRE, 2021), muito pelo contrário, alunos

têm vontades que devem ser consideradas, com isso podemos estabelecer relações de afeto, por meio de sentimentos e atitudes que permearão o ambiente em que estas crianças se inserem.

Não ficamos felizes quando os alunos querem aprender? O que eles querem aprender? O que gostariam de aprender hoje? Continuemos esse fio de perguntas e chegaremos à conclusão de que não somente professores tem a vontade de ensinar determinado conteúdo, ou a vontade de que seus alunos aprendam. Se os dois participantes dessa relação têm vontades, muitas vezes até vontades próximas (quando alcançamos o interesse nos conhecimentos), por que então não buscar a conciliação dessas vontades?

Podemos destacar como exemplo disso a sugestão de construir um planejamento de forma participativa com os alunos, em que eles possam dar suas opiniões sobre os conteúdos propostos pela professora, a fim de que escolham o que tem mais desejo de aprender em seu ano letivo, ou em determinada etapa do semestre, como propõe Gandin (2002).

Um outro bom exemplo de abordagem com foco no protagonismo estudantil pode ser encontrado no estudo de Sousa, Silva e Maldonado (2017), em que foi realizado uma sequência pedagógica com o objetivo de fazer os/as próprios alunos proporem os temas nas aulas de Educação Física com a temática da Esgrima, ou seja, o que partiria tradicionalmente do professor, deu lugar para os estudantes.

Iniciaram com um Círculo de Cultura, que incentivou o diálogo entre professor-estudante, troca de conhecimentos, e também serviu para situar os/as alunos/as sobre o projeto Esgrima na escola. Na segunda aula, houve o diálogo sobre a construção dos equipamentos, e confecção de espada e escudo na quadra da escola utilizando dos materiais trazidos pelos estudantes, também trabalhando a dimensão atitudinal ouvindo as concepções e preconceitos dos/as alunos/as sobre a esgrima, dialogando, e desconstruindo concepções negativas sobre a prática.

Nas duas últimas aulas foi feita a experimentação das técnicas, adaptando a prática a realidade dos alunos, como a adaptação de materiais para auxiliar na marcação da pontuação da modalidade.

Toda essa sequência pedagógica anteriormente abordada começou por um projeto intitulado “currículo orgânico”, no qual os alunos no início do ano letivo pesquisaram diversas vertentes existentes na Educação Física, elegeram três a cinco práticas corporais que preferiam para as aulas, justificando sua relevância para sua trajetória de aprendizagem através de uma produção textual (SOUSA, SILVA e MALDONADO, 2017).

Para os autores, a Educação Física ganha relevância frente a outras matérias escolares quando seus conteúdos abrangem dimensões de ordem social, econômica, política, biológica e cultural sobre as práticas corporais, fomentando o contato dos estudantes com toda a complexidade das práticas corporais, desenvolvendo um conhecimento amplo, olhar crítico, estimulando a formação da sua cidadania sobre as manifestações da cultura corporal de movimento (SOUSA, SILVA e MALDONADO, 2017).

Outro exemplo de prática que pode ser feita num âmbito mais amplo, seria fomentar o currículo cultural em Educação Física, que se trata de um currículo construído com base na centralidade dos estudantes, pelos estudantes e para os estudantes, incentivando a autonomia e trazendo as especificidades locais para o currículo escolar (NEIRA, 2015).

Podemos constatar que existe um movimento de centralidade para os alunos que pode ser incentivado nas diversas escalas do ensino escolar, desde o âmbito curricular, passando também pelo âmbito do planejamento, e, como propõe este trabalho, no âmbito de intervenção diária.

Segundo Torrents et al. (2021), para fazer a proposição de estratégias pedagógicas eficazes para incentivar a criatividade colaborativa dos alunos, é necessário entender os princípios gerais que regem as interações entre indivíduos, deve-se entender os processos que fomentam a criatividade dos indivíduos e equipes, bem como a cooperação que emerge das relações humanas.

Ainda, devemos destacar que aprender a colaborar não significa ensinar aos alunos a melhor maneira de cooperarem, pois cooperação não está necessariamente ligada à criatividade, por isso a criatividade colaborativa não deve ser algo a ser imposto por um professor ou sistema educacional.

Porque esse tipo de imposição parte do pressuposto de que alguém de fora sabe o que é melhor para o grupo, e isso ignora as propriedades de aprendizagem e autonomia como sistemas vivos complexos (alunos, professores, equipes) (TORRENTS et al., 2021).

A desconstrução do papel tradicional da Educação Física para reconstruir os laços de afetividade em nossa prática pedagógica requer revisitarmos a conjuntura do que seria o papel tradicional da EF. A problemática aqui é que se acredita que apenas ministrando as aulas esportivas sem nenhum trato pedagógico, estaríamos desenvolvendo as dimensões motoras, psicológicas e afetivas nos alunos:

O entendimento que geralmente se transmite com esta afirmação é de que a simples prática de jogos ou de esporte, tal como um “passe de mágica”, fosse capaz de introjetar valores morais, ou ainda, auxiliar no reconhecimento dos sentimentos, favorecendo a construção da afetividade. (CONTI e PALMA, 2016, p. 2)

A EF funcionalista acredita que ao praticar jogos e esportes as crianças e adolescentes aprenderão a perder e a ganhar, e aprenderão a respeitar regras e lidar com suas emoções, como se só existissem aspectos positivos nas intervenções a serem feitas, desconsiderando as possíveis implicações de se ministrar aulas sem trato pedagógico (CONTI e PALMA, 2016).

As práticas tradicionais não são adequadas para desenvolver a integração entre os conhecimentos e cooperação em torno da solução de problemas, competências essas, que são necessários para encarar os problemas do mundo moderno (ALMARCHA et. al, 2024).

A afetividade tem capacidade de estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos, e a ausência da afetividade nas aulas pode ser a principal fonte de dificuldades de aprendizagem dos alunos, enquanto com a afetividade presente, favorece a relação dos alunos com as disciplinas do currículo, assegurando melhores desempenhos nas aulas (RIBEIRO, 2010).

Logo, enfatizamos a importância dos professores de EF no desenvolvimento de um trabalho consciente, que perceba as necessidades dos alunos de se sentirem valorizados, possibilitando a construção do autorrespeito (CONTI e PALMA, 2016). Quando consideramos esses aspectos, não damos tanta margem para que emergam relações afetivas negativas com as aulas de Educação Física, ou de que quando elas emergirem, saibamos lidar considerando a importância das manifestações corporais providas de criticidade.

2.1.5 A Educação Física Afetiva, relacional, e principalmente não-mecanicista

Acreditamos que na atualidade o papel dos professores é, ou deveria ser, muito mais amplo do que ser apenas um repassador de informações e conhecimentos. Os professores devem desenvolver uma relação de parceria com os alunos, o que implica novos saberes e atitudes que possibilitem os estudantes integrar a aprendizagem do ambiente de intervenção à sua vida, que se faz principalmente fora dos muros da escola.

Enquanto meros transmissores de informação, acabamos por aderir uma visão “bancária” de educação, como se os professores fossem os dotados de sabedoria que doam conhecimento para seus alunos (FREIRE, 2019). Por mais que tal visão se proponha a ser “neutra”, falha como ilusão, pois parte de uma ideologia opressora e absolutista, com o objetivo de subordinar todo um sistema educacional às vontades da elite econômica (FREIRE, 2019).

Portanto, de forma geral inicio esta seção demarcando que uma educação centrada na afetividade, tem muito a dialogar com a educação libertadora, problematizadora e que repudia

qualquer ideia de que educamos para depositar, transmitir, acumular ou para produzir conhecimento. Acreditamos na educação como um ato cognoscente do sujeito, uma educação conduzida pelas vontades do grupo que está na sala de aula, entre alunos e professores, rompendo contradições entre educador e educandos (FREIRE, 2019).

Sabemos de todos os desafios que perpassam tal propósito, mas sem tal propósito, não teríamos para onde nos direcionar, e por isso, a ideia deste texto é incitar, inflamar, e manifestar, a necessidade de uma educação pela afetividade. Para que isso ocorra, devemos integrar o processo de aprendizagem das disciplinas aos aspectos cognitivo e afetivo, construindo as atitudes que irão basear as futuras atitudes de nossos alunos (RIBEIRO, 2010).

Podemos entender a docência como uma ação efetivamente complexa, que exige muito mais do que o domínio dos conteúdos da EF e das técnicas das práticas corporais, sendo necessário ter capacidade de motivar e incentivar os estudantes, ter atenção às suas dificuldades e ao seu progresso, conseguir estimular que façam trabalhos em grupos visando a cooperação e a busca solidária na resolução de problemas, ter escuta ativa e respeito às diferenças reconhecendo a diversidade cultural, ou seja, ter domínio dos aspectos afetivos da prática docente (RIBEIRO, 2010).

Os professores também devem oferecer as diversas ferramentas e oportunidades para que os alunos possam escolher seus caminhos a trilhar, determinando aqueles que forem compatíveis com seus valores, visão de mundo, e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Para que isso ocorra, deve-se acreditar na centralidade do papel da afetividade na educação, desenvolvendo relações de proximidade com os alunos, compreendendo a interrelação entre os sentimentos, emoções, e as intuições na construção do conhecimento (PAULA e FARIA, 2010).

Cabe aos professores compreender a integração entre o que amamos com o que pensamos, trabalhando de uma só vez a razão e a emoção, pois só se aprende a amar quando se é amado.

Entendendo isso e aplicando nas estratégias de ensino, pode-se criar uma relação afetiva mais forte entre professores e alunos, enxergando o amor e o afeto, podemos transmiti-los aos alunos, construindo assim uma relação afetiva mais positiva e propriamente educativa (PAULA e FARIA, 2010).

Transportando a noção de complexidade para dentro da escola que temos hoje, devemos passar a entender que não se pode restringir o ensino a conteúdos cognitivos compartimentados, devemos partir da seleção significativa de conteúdos programáticos conceituais, atitudinais e procedimentais, atendendo a todas as potencialidades dos alunos. Propõe-se uma aprendizagem

centrada na relação entre o sentir/saber/fazer/poder que envolve o cuidado no sentido amplo, ou seja, o cuidado de si, dos outros e do mundo, incorporando a cidadania à educação (FORTUNATO, TORQUATO e SILVA, 2010).

No início do texto, falamos da importância dos currículos escolares (como a BNCC), para demarcar este estudo e sua relevância, mas isso não quer dizer que devamos nos eximir da crítica e das reflexões sobre os currículos que alicerçam, institucionalmente, a prática pedagógica nas escolas brasileiras.

Para Velloso et al. (2022), uma mudança efetiva da nossa realidade escolar só será possível quando docentes, pesquisadores e gestores, que criam as políticas educacionais, passarem a dialogar de fato, com ações coletivas que reflitam a atual realidade dos cotidianos escolares no Brasil.

Para isso, podemos destacar a pesquisa participante como prática de aproximação da realidade entre professores/as e o cotidiano escolar, trazendo consciência para a realidade vivida, com a formação de grupos de resistência que, a partir do diálogo e da coletividade, lutem para defender a democracia, a diversidade, a justiça social e um processo de educação humanizadora (VELLOSO et al., 2022).

Muitos profissionais, com perspectivas teóricas inovadoras, estão produzindo uma nova tradição para a área da Educação Física escolar, com um planejamento que possui relação com o projeto político pedagógico das escolas, com estratégias de ensino que conseguem ser cada vez mais diversificadas, trazendo inclusão para os/as alunos/as em suas aulas independente da habilidade motora que possuam, e com instrumentos de avaliação relevantes (SOUSA, SILVA e MALDONADO, 2017). Com isso, vemos um movimento de inovação que nos traz uma perspectiva de mudança da realidade, com um maior engajamento por parte de professores e professoras de Educação Física.

A Educação Física crítica, que seja comprometida com a sensibilidade humana, está envolvida com o processo relacional entre professores, alunos, e ambiente de ensino, emerge da dinâmica do saber cuidar e aceitar ser cuidado pelas pessoas, na qual o afeto e o acolhimento são parte da ação pedagógica (MARTINS, CORDEIRO e SANTOS, 2024).

Podemos destacar a conclusão de Arantes (2002) para romper com as dicotomias na educação: necessitamos construir um sistema educativo que supere a clássica contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, e que rompa com a dissociação entre o cognitivo-afetivo.

Talvez a explicação para a crise da educação tradicional seria o valor a que se dá ao aspecto informativo e não “transformador”. Educação e afeto poderiam caminhar juntos. A

tarefa de todo educador deveria ser a de formar seres humanos felizes e equilibrados.
 (DIAS, 2007, p. 3)

Em nosso caso como docentes, sempre recebemos cobranças para conservarmos uma postura profissional pautada na neutralidade, frieza, racionalidade, mas isso não quer dizer que devamos ser assim com os alunos, e nem quer dizer que devamos ser exatamente como nos cobram.

Pois dentro da sala de aula tudo é dinâmico, é rápido e intenso, e isso envolve uma relação geradora de identificações, encontros, desencontros, similaridade e diferenças que estão postas nas ações e interações entre alunos/as e professoras/es (CRUZ e TELES, 2014).

Para Martins, Cordeiro e Santos (2024), não se constrói ambientes sensíveis para o ensino e aprendizagem onde toda a estrutura está abalada pela hostilidade, burocratização das relações e negligência das demandas, desejos, interesses, sentidos, projetos, e expectativas de todos/as que compõem a escola. Logo, construir uma educação compromissada com a afetividade exige que a estrutura da instituição escolar seja modificada em prol da sensibilidade humana.

A fim de sintetizar o raciocínio sobre a oposição entre a abordagem de Educação Física tradicional e a abordagem da Educação Física Afetiva, a qual propusemos nesta revisão, apresento a tabela 1 à seguir:

Abordagens	EDUCAÇÃO FÍSICA TRADICIONAL	EDUCAÇÃO FÍSICA AFETIVA
Foco Central	Habilidades motoras e técnicas esportivas	Relações humanas e expressão socioemocional
Papel do Aluno	Receptáculo passivo de regras	Protagonista e co-criador do ambiente
Gestão de Conflito	Disciplina rígida e punição	Diálogo e mediação pacífica
Métrica de sucesso	Vencer a partida	Empatia e manutenção das conexões interpessoais

Tabela 1: Oposição entre as abordagens em Educação Física apresentadas neste estudo. Elaboração própria.

2.1.6 Considerações finais

Ao longo de nosso texto, foi possível desenvolver um percurso investigativo em torno das implicações de uma Educação Física compromissada com a afetividade. Portanto, temos que a afetividade se trata da dimensão do ser-humano que está voltada para a expressão das emoções, expressão do cuidado de si, e do cuidado do outro.

A afetividade deve estar presente em nossa prática pedagógica em diversos sentidos: Pode ser por meio de conteúdos que desenvolvam a dimensão afetiva de nossos alunos; pode ser na construção de laços entre professores e alunos; e também pode ser no trabalho constante de construção de laços entre os alunos e a instituição escolar.

Os professores também devem se atentar para a dimensão afetiva de maneira pessoal, que o motiva a acreditar na instituição escolar e no ato de ensinar, sendo condição de permanência em sua atividade de trabalho. Pois a sua permanência no magistério envolve o enfrentamento de diversos desafios estruturais que envolvem uma trama complexa de desinvestimento da profissão docente.

Destarte, devemos desenvolver estratégias de abordagem da afetividade que estejam alinhadas com a reflexão constante do trabalho docente, com pesquisas que visem investigar os efeitos da Educação Física Escolar eminentemente afetiva.

Esperamos que este texto possa ser gerador de pesquisas-intervenção que ponham em prática os conceitos teóricos preconizados pela Educação Física Escolar com abordagem afetiva, com o incentivo da autonomia dos alunos nos processos decisórios das aulas, e o esforço pela aproximação entre professores e alunos.

2.2 Capítulo 2: O JOGO DAS EMOÇÕES: construção de um produto educacional para aulas de Educação Física com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre muitas definições, a afetividade pode ser conceituada como o conjunto de fenômenos psicológicos que são manifestados pelas emoções ou sentimentos, e que acompanham as impressões manifestas da relação com o mundo, como a impressão de prazer ou dor, satisfação e insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza. Também podemos conceituar do ponto de vista relacional positivo, sendo a afetividade a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém querido (OLIVEIRA et. al, 2011).

Para Kalinine e Andreazza (2024), a afetividade é um aspecto fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, mas apesar disso, é negligenciada pela literatura e pela área da Educação Física, em que muitas vezes o enfoque da aula é baseado principalmente no desenvolvimento motor e de técnicas desportivas.

As ferramentas culturais são fundamentais para promoção da aprendizagem, e os jogos e as rodas de conversa constituem essas ferramentas (MORAIS et. al, 2022). O jogo, pelo seu caráter dinâmico, possibilita que o/a professor/a trabalhe em alta intensidade os processos internos e externos de comunicação que emergem entre seus alunos/as. Isso permite a realização de mediações que auxiliam os/as alunos/as a conhecerem e a buscarem as melhores formas de atuar no jogo, em relação aos outros, e à sua própria vida (ABED, 2016).

A dimensão lúdica do jogo, ou o jogo que se proponha lúdico, está ligado à dimensão afetiva, uma vez que proporciona alegria, prazer e vontade de aprender, propondo-se a ser uma forma divertida de os/as alunos/as aprenderem (PAULA e FARIA, 2010).

Pensando na relação entre a dimensão afetiva e a própria Educação Física Escolar, foi construído um produto educacional com o intuito de abordar a dimensão afetiva e o conhecimento sobre os sentimentos e emoções nas aulas de Educação Física Escolar. Esse produto educacional se trata de um jogo de tabuleiro, que foi nomeado: “Jogo das Emoções”.

Este capítulo se trata de um relato sobre o processo de construção do Jogo das Emoções. E teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento de um Jogo de Tabuleiro conduzido a partir de uma abordagem participativa em contexto de Educação Física escolar.

2.2.1 Percurso metodológico

2.2.1.1 Abordagem Metodológica

Utilizamos a abordagem da Pesquisa-ação, que pode ser definida como um tipo de pesquisa social com base empírica que é realizada de forma vinculada a uma ação, ou à resolução de um problema presente para determinado grupo social em questão (THIOLLENT, 2018). A pesquisa-ação é desenvolvida com a coparticipação e cooperação entre pesquisador(a) e participantes representativos da situação ou problema que estão envolvidos (THIOLLENT, 2018).

A pesquisa-ação como abordagem de pensamento, perspectiva, se ocupa em: vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação; os sujeitos da pesquisa atuam também como sujeitos pesquisadores na prática (BRACHT et al., 2002). Portanto, ao propor construir juntamente com os alunos(as) um produto educacional, ouvindo suas sugestões, delegando funções, e entendendo que as próprias melhorias que serão feitas no jogo vêm dos próprios(as) jogadores(as), podemos no aproximar dessa abordagem.

Essa abordagem tem origem na pesquisa-social e nos movimentos sociais (THIOLLENT, 2018), mas começou a ser introduzida em pesquisas na área da Educação Física desde o começo dos anos 2000, segundo os achados da revisão de Rufino e Darido (2014).

A perspectiva de trazer essa abordagem, e é claro, estudando-a e incorporando-a à própria bibliografia desta dissertação, é trazer a abordagem da pesquisa-ação para contribuir como uma lente para realização participativa da pesquisa, primeiramente, para que finalmente possamos mudar uma realidade que provavelmente estará para além do produto educacional a ser desenvolvido, ou da própria realidade de nossos alunos. Portanto, a pesquisa-ação é uma possibilidade de reflexão sobre a ação, podendo provocar uma mudança efetiva na prática pedagógica (RUFINO e DARIDO, 2014, p. 2)”.

2.2.1.2 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental e infantil situada no território do Grande Tancredo Neves, mais especificamente na Vila Cazumba em Fortaleza.

O Grande Tancredo Neves é um conjunto de comunidades periféricas localizado na zona sudeste de Fortaleza, e é chamado território por se tratar de um bairro extraoficial, geralmente englobado pela Cidade dos Funcionários ou pelo Jardim das Oliveiras (Pires, 2020).

Uma particularidade desse território é que o rio Cocó o cruza, estando sujeito às marés e à formação de manguezais, formando uma área geoambiental de planície de inundação, em que muitos de seus habitantes moram em residências autoconstruídas em áreas de risco, com péssimas instalações sanitárias, sofrendo com alagamentos em suas casas e barracos, principalmente no período das chuvas (Pires, 2020).

Essa particularidade atravessa a situação de nossa Escola, por estar localizada às margens da Lagoa da Cazumba, região vulnerável às condições citadas, e onde mora boa parte da população atendida pela escola.

O território da Vila Cazumba rivaliza no mercado de armas e drogas com o fronteiro Tancredo Neves, e com Tasso Jereissati, todos pertencentes ao Grande Tancredo Neves (Pires, 2020). A situação relatada, e o histórico de muitos dos estudantes da escola municipal de educação infantil e fundamental Maria de Lourdes, é de passado e presente violentos, com familiares mortos pela violência do tráfico de drogas, ou de isolamento social de seus próprios familiares.

Segundo o Censo Escolar do INEP (2024), a escola possuiu 206 matrículas, 16 professores, com infraestrutura:

Quadro 1 — Dados de infraestrutura da escola

TIPO	CARACTERÍSTICA	POSSUI (S/N)
Acessibilidade	Escola com Acessibilidade	S
Acessibilidade	Dependências com Acessibilidade	S
Acessibilidade	Sanitário com Acessibilidade	S
Alimentação	Alimentação fornecida	S
Alimentação	Água filtrada	S
Dependências	Sanitário dentro da escola	S
Dependências	Biblioteca	S
Dependências	Cozinha	S
Dependências	Láb. Informática	N

Dependências	Láb. Ciências	N
Dependências	Sala de Leitura	S
Dependências	Quadra de Esportes	N
Dependências	Sala de Diretoria	N
Dependências	Sala de Professores	N
Dependências	Sala de Atendimento Especial	S
Serviços	Água tratada (rede pública)	S
Serviços	Água de poço artesiano	N
Serviços	Água de Cacimba	N
Serviços	Água de fonte de Rio	N
Serviços	Água inexistente	N
Serviços	Energia elétrica (rede pública)	S
Serviços	Energia elétrica (gerador)	N
Serviços	Energia elétrica (outros)	N
Serviços	Sem energia elétrica	N
Serviços	Esgoto (rede pública)	S
Serviços	Esgoto (Fossa)	N
Serviços	Esgoto Inexistente	N
Serviços	Lixo com coleta periódica	S
Serviços	Lixo (queima)	N
Serviços	Lixo (joga em outra área)	N
Serviços	Lixo Reciclagem	N
Serviços	Lixo (enterra)	N
Serviços	Lixo (outros)	S
Tecnologia	Internet	S

Tecnologia	Banda Larga	N
Equipamentos	Aparelho DVD	N
Equipamentos	Impressora	S
Equipamentos	Parabólica	N
Equipamentos	Copiadora	S
Equipamentos	Retroprojektor/Projektor	S
Equipamentos	TV	S

Fonte: QEDU (2026)

A escola possui indicador 6,5 do Ideb, de acordo com a prova do Saeb/2023. (QEDU, 2026).

As intervenções foram conduzidas em uma única sala de aula com a dimensão: 4,94 metros de largura por 5,24 metros de comprimento.

2.2.1.3 Colaboradores(as) da pesquisa

Colaboraram para a pesquisa duas turmas de quinto ano:

Quadro 2 — Participantes da Pesquisa

5 ° ano A Manhã	20 participantes	9:00 às 10:50
5 ° ano A Tarde	20 participantes	13:00 às 14:50

Todas preencheram Termo de Cessão de Imagem e Voz e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, de acordo com os requisitos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

2.2.1.4 Etapas da Pesquisa

Para a criação do jogo, fizemos uma adaptação das etapas de *Design* de Jogos desenvolvidas por Sperhacke e Bernardes (2010), separadas em:

Quadro 3 — Etapas de Game *Design*

Etapa 1: Identificação e entendimento dos objetivos do jogo;
Etapa 2: Identificação do tipo de jogo de tabuleiro que mais se assemelha aos objetivos;
Etapa 3: Aplicação dos objetivos em formato de jogo;
Etapa 4: Construção de protótipo do jogo de tabuleiro;
Etapa 5: Aplicação piloto do jogo de tabuleiro

Fonte: Sperhacke e Bernardes (2010).

Os protótipos foram implementados durante a Etapa 5, utilizando-se do *Design Iterativo* (Salen e Zimmerman, 2017), que consiste num processo de *design* baseado na interação lúdica, enfatizando testes de jogabilidade e a prototipagem. Portanto, formula-se decisões de *design* baseadas na experiência de jogar um jogo durante seu próprio desenvolvimento, estabelecendo contato com os protótipos e propondo modificações de jogabilidade, alternando-se entre protótipos, testes, avaliação e refinamento, sucessivamente até a versão final do jogo (Salen e Zimmerman, 2017).

A equipe de *design* do jogo foram os próprios participantes da pesquisa, que juntamente à professora-pesquisadora, elaboraram propostas de modificações nos protótipos, implementaram melhorias, e auxiliaram na construção do produto educacional.

Dessa forma, foi implementado um planejamento para a realização da etapa de testes, como consta na Figura 1 abaixo:

Figura 1 — Planejamento de intervenção

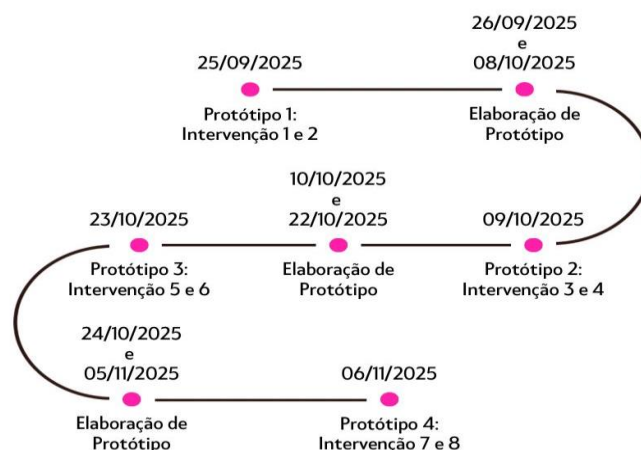


Figura 1: Elaboração Própria.

As intervenções de número ímpar foram realizadas com a turma do quinto ano manhã, e as intervenções de número par foram realizadas com a turma do quinto ano tarde.

A proposta inicial foi de que teríamos 8 intervenções ao todo com possibilidade de estendermos por mais intervenções se fosse necessário. No entanto, já na intervenção 7, foi possível constatar saturação e cansaço por parte dos participantes, e na intervenção 8, recusa por participar da intervenção. Dessa forma, constatamos que ocorreu uma saturação da amostra (Minayo, 2017), que acompanhou a finalização do Jogo das Emoções em sua versão final para publicação como produto educacional.

2.2.1.5 Produção dos Dados

Utilizamos a observação participante, uma metodologia em que o(a) professor(a)-pesquisador(a) seria um(a) participante do complexo social da sala de aula, participando das aulas ao mesmo tempo que faria observações e tomadas de notas sobre as manifestações culturais de seu próprio contexto cultural (MÔNICO, 2017).

A observação participante pode ser classificada em seu nível de participação, que vai de total intervenção na participação cultural, até um nível mínimo de intervenção na sociedade observada, tudo isso, para manter um nível de afastamento adequado para a consolidação dos objetivos específicos estabelecidos pelo problema de pesquisa em questão (MÔNICO, 2017).

Apesar das recomendações de Sperhackle et al. (2019) serem a não-intervenção durante as vivências, o nível de observação participante manteve proximidade e intervenção da professora-pesquisadora. Isso foi necessário para mediação de conflitos e cumprimento das regras de mecânica do Jogo das Emoções.

Para registro das intervenções foram utilizados diários de campo, fotografias, gravação do áudio de rodas de conversa, e as respostas a formulários de opinião (Anexo 1) pelos participantes envolvidos.

2.2.1.6 Parecer Ético

Os responsáveis pelos participantes da pesquisa assinaram Termo de Assentimento Livre Esclarecido e Termo de Cessão de Imagem e Voz. A instituição em que ocorreram as intervenções autorizou a realização desta pesquisa segundo termo específico assinado.

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará de acordo com o parecer 7.834.028 assinado em 12 de setembro de 2025.

Por se tratar de um jogo envolvendo a afetividade e as emoções, os estudantes poderão despertar gatilhos emocionais negativos ou positivos que possam interferir na plena participação da pesquisa. Também podem ter riscos ocasionados pela interação social, por se tratar de um jogo com participação de grupo, e que envolve a expressão de emoções, os alunos precisarão se expressar e se expor intimamente para outros alunos.

Benefícios para os alunos: Ao valorizar a dimensão afetiva nas aulas de Educação Física, espera-se promover um ambiente escolar mais acolhedor e motivador, favorecendo o engajamento, a autoestima e o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Isso pode contribuir para a melhora do desempenho escolar e para a construção de relações mais saudáveis entre colegas e professores.

Benefícios para outros professores: A pesquisa poderá oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem os educadores a incorporarem a afetividade de forma consciente e estruturada em suas práticas pedagógicas. Essa reflexão pode fortalecer a formação profissional, ampliando a compreensão da Educação Física para além do aspecto técnico, estimulando uma prática docente mais humanizada, crítica e dialógica. Para a pesquisa acadêmica e a área da Educação Física: O trabalho pode ampliar o debate acadêmico sobre a importância da afetividade na Educação Física escolar, estimulando novas pesquisas e intervenções que valorizem essa dimensão. O produto educacional desenvolvido poderá servir como recurso para outros professores e escolas interessadas em explorar essa temática.

2.2.1.7 Estrutura do Jogo das Emoções

O Jogo das Emoções, em sua versão final, se trata de um jogo de tabuleiro composto por 25 casas, com um conjunto de 84 cartas ilustradas com representações de emoções, possui sistema de votação por fichas entre os participantes, e em que cada jogador possui um avatar⁷ que o representa pelo tabuleiro. As ilustrações das cartas foram produzidas com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial, especificamente por meio do CanvaIA (Inteligência Artificial generativa de imagens) e do ChatGPT (Inteligência artificial generativa).

⁷ O avatar consiste em uma representação em miniatura do jogador, utilizada para indicar sua posição no tabuleiro ao longo da partida.

A dinâmica do jogo foi inspirada no jogo Dixit (Roubira, 2008). Nosso jogo ocorre em grupos, em que durante cada turno, um jogador assume o papel de narrador, relacionando uma de suas cartas à sua experiência emocional por meio de uma frase ou narrativa. Em seguida, os demais jogadores selecionam, dentre suas cartas em mãos, aquela que consideram corresponder à narrativa apresentada. As cartas são embaralhadas e submetidas à votação coletiva.

Após a votação coletiva, inicia-se o sistema de pontuação. Os jogadores que acertam a carta do narrador recebem maior pontuação. O narrador, por sua vez, pontua apenas se pelo menos um participante — mas não todos — identificar corretamente sua carta. Caso todos acertem, o narrador não recebe pontos. Além disso, os jogadores cujas cartas forem votadas também somam pontos.

2.2.2 Resultados

2.2.2.1 Refinamento estrutural e validação do jogo

Inicialmente, elaboramos um protótipo para as intervenções 1 e 2, propondo um ponto de partida estruturado para o primeiro contato com os participantes. E no decorrer das intervenções os alunos obtiveram contato com novos protótipos à medida que propuseram mudanças e melhorias ao longo da intervenção.

As mudanças no Jogo das Emoções foram classificadas em:

- **Explícitas:** mudanças que os participantes declaravam ser necessárias para protótipos posteriores. Essas mudanças eram registradas em Diário de Campo, registros de áudio das rodas de conversa, e a partir do instrumento avaliativo (Anexo 1) disponibilizado aos participantes após as rodadas de jogo.
- **Implícitas:** Mudanças que eram observadas pela professora-pesquisadora ao presenciar os participantes jogando os protótipos. Essas mudanças eram registradas em Diário de campo para posteriormente serem implementadas durante a fase de preparação dos protótipos.

Durante as 8 intervenções, foram realizadas um total de 20 sessões de jogo, que tiveram uma duração média de 28 minutos cada sessão, com 6 a 7 participantes.

Considerando as limitações do espaço físico e as condições de mediação direta da professora-pesquisadora com os participantes — sobretudo no acompanhamento simultâneo das dinâmicas do jogo — não foi possível organizar sessões com grupos menores. Assim, cada ciclo de

intervenção foi delimitado a três sessões, de acordo com as condições concretas de observação e regulação pedagógica no contexto da pesquisa.

Na tentativa de manipular o tempo de cada sessão de jogo, fizemos ajustes na quantidade de casas do tabuleiro, que passou de 21 casas para 25 casas em sua versão final. O tempo máximo de jogo atingido foi de 40 minutos, tempo de jogo registrado durante a intervenção 6, em um protótipo com 21 casas. No entanto, as alterações no número de casas não tiveram relação direta com o tempo de duração das sessões, que também foi influenciado pela aprendizagem das mecânicas do Jogo das Emoções, e pela emergência de conflitos entre os participantes durante as sessões.

Inicialmente, o sistema de votação não possuía fichas, e cada participante tinha que utilizar seus dedos para apontar a carta a ser votada. Isso gerava conflito entre os participantes, que demandavam por maneiras fixas e explícitas de votação nas cartas. Tal demanda de organização gerou a implementação das fichas, que eram caracterizadas de acordo com o avatar de cada jogador, ajudando a identificá-lo durante a rodada de votação, melhorando a fluidez e organização durante as rodadas.

Figura 2 — Fichas de votação (À esquerda), Avatares (À direita)



Fonte: Elaboração Própria.

Ao longo das intervenções, os participantes entravam em conflito por diversos motivos, seja por dificuldades relacionais entre si, seja por dificuldades por lidar com o *design* do jogo inicial, que por estar em formato piloto, inicialmente não possuía estruturação em seu *design*.

Salen e Zimmerman (2017) explicitam que de fato, os primeiros protótipos não são muito atraentes, com um esboço interativo rudimentar com arte temporária, porém, não se trata de uma estrutura “morta”, é importante que os protótipos sejam jogáveis, alcançando o objetivo do próprio *design* iterativo.

À exemplo, ao longo dos protótipos, o conjunto de cartas também sofreu alterações em seu *design* de arte. Pois percebemos que, artes simples e objetivas não favoreciam o desenvolvimento de narrativas mais complexas sobre as emoções.

Portanto, foi possível perceber o diálogo entre as demandas de imersão no Jogo das Emoções, e as demandas no sistema do jogo. Ou seja, mudanças no sistema do jogo eram feitas com o objetivo de aumentar a imersão dos participantes na experiência de jogá-lo, enquanto tal experiência demandava mudanças no *design* do próprio jogo.

Isso dialoga com o conceito de interação lúdica significativa, que constitui o jogo de tabuleiro como um sistema de estrutura-jogador, em que a interação é construída entre os jogadores e o sistema do jogo, bem como o contexto em que o jogo é jogado (Salen e Zimmerman, 2017).

2.2.2.2 Emoções positivas e socialização

Os participantes demonstraram emoções positivas com o Jogo das Emoções, destacando a criação de conexões em grupo, e causando a dissociação da lógica formal do ensino escolar, como afirma um dos participantes: “Bem porque se você está cansado de matéria da escola ou está deprimido você se alegra” (Participante, Intervenção 1).

Para João Batista Freire (1991), o jogo constitui experiência central na educação motora, social e afetiva da criança, por integrar dimensões frequentemente fragmentadas pela escola tradicional. Ao mobilizar corpo, emoção e cognição de forma conjunta, o jogo pode tensionar a lógica escolar marcada pela imobilidade, controle, e formalização excessiva do saber. Nesse contexto, a Educação Física Escolar apresenta-se como espaço privilegiado para instaurar práticas mais livres e expressivas, como foi possível constatar na vivência do Jogo das Emoções.

Um dos participantes se sentiu acolhido pelos colegas, à medida que até então, não teve a oportunidade de estar em uma dinâmica cooperativa com os demais, “Eu me sentir unido com meus amigos, e difícil mente, ver todos serem gente boa!” (Participante, Intervenção 1).

Em nossa experiência em sala, o ensino tradicional cria distanciamento entre os alunos, levando-os a desenvolver crenças sobre seus colegas a partir desse afastamento. O Jogo das Emoções permitiu desenvolver proximidade entre os participantes, envolta de um objetivo comum de “jogar”.

2.2.2.3 Conflitos, “roubo” e ética do jogar

O conflito entre os participantes foi uma categoria de análise presente durante todas as intervenções, demandando maior mediação da professora-pesquisadora, e muitas vezes comprometendo sessões de jogo. Por se tratar de uma pesquisa-ação, foi possível realizar intervenções para conscientização sobre o comprometimento com o processo de pesquisa e garantir a continuidade do desenvolvimento do Jogo das Emoções.

Nossa pesquisa partiu de uma premissa inovadora, ao realizar o *design* de um jogo de tabuleiro infantil diretamente com seu público alvo, e em um ambiente de sala de aula de Educação Física. Essa proposta nos trouxe desafios para sua realização, e naturalmente, desenvolvemos adaptações metodológicas para corresponder a estes desafios.

Inicialmente, interpretamos o conflito entre os participantes a partir de duas motivações principais, criando: demandas individuais dos participantes, e demandas de alteração no sistema de jogo.

As demandas individuais dos participantes eram solucionadas a partir da mediação pela professora-pesquisadora, convidando os participantes a estabelecerem o diálogo entre si para resolução dos conflitos. Nesse caso, não era o sistema de jogo que causava o conflito, eram as relações de proximidade, ou as dificuldades de lidar com a proximidade que geravam tais conflitos.

Espaços de maior autonomia e liberdade no ambiente escolar, como propomos em nossas intervenções, geram situações de violência e agressividade, pois tanto as crianças quanto os professores não foram preparados durante sua vida, para lidar com essas situações (Freire, 1991).

Nessa perspectiva, partir de uma abordagem dialógica, escutar as necessidades dos alunos, e mediar os conflitos de forma pacífica, foi a alternativa que construímos para lidar com essas situações e garantir a continuidade das sessões de jogo.

Temos medo delas como elas o têm de nós. Independentemente de qualquer conceito teórico prévio, entendemos que lhes falta um exercício de amor, carinho, atenção, justiça... Promover esse exercício... bem, é uma aventura bastante conhecida por aqueles que passaram pela experiência de tentá-lo. (Freire, 1991, p. 88)

Os conflitos gerados pelo sistema de jogo fizeram com que emergisse uma categoria temática originada do próprio vocabulário dos participantes, o “roubo”, que muitas vezes, atrapalhava a experiência com o jogo. “Muito chato e muito robador por que as pessoas rouba muito. Com muita raiva e muito chatiada (Participante, Intervenção 2)”.

O protótipo 1 não possuía fichas de votação, com os participantes apontando com o dedo as cartas para votar. Esse sistema de jogo ocasionava acusações de “roubo” por parte dos participantes, alegando que um jogador trocava seu voto nos momentos finais, alterando o possível resultado. A partir do protótipo 2, essa problemática foi sanada com o próprio uso das fichas de votação.

Apesar disso, os participantes desenvolveram novas estratégias para “roubar”, tal como combinar votos em determinadas cartas para garantir pontos durante as rodadas. Em outras situações, observamos que não ocorria a intenção de “roubar” por parte dos participantes, mas eram acusados de andar mais casas do que deveriam, muitas vezes pelo próprio posicionamento dos avatares, ou pela contagem equivocada dos pontos somados durante as rodadas.

Como nosso planejamento de intervenção nos possibilitou planejar a aplicação dos protótipos, progredimos ao longo das intervenções com duas estratégias.

A primeira se deu durante o segundo dia de intervenção (dia 09/10/2025, intervenções 3 e 4), que se baseou em uma intervenção pedagógica sobre o roubo, buscando conscientizar os participantes que não teriam “nada a ganhar” com a vitória de uma sessão de jogo, e que o prejuízo de estratégias como “roubar” durante o jogo, poderia interromper toda uma sessão, gerando conflitos que desgastariam o processo de desenvolvimento do Jogo das Emoções.

Com a persistência dos relatos sobre “roubo” pelos participantes, decidimos adotar uma modificação no próprio manual de regras de nosso jogo, que foi proposta pelos próprios alunos em roda de conversa feita na intervenção 5, feita no dia 23/10/2025.

Se um dos participantes constatar que outro está roubando, e a maioria do grupo concordar com a acusação, o participante acusado voltará 2 casas. O participante também pode admitir ter roubado, nesse caso, voltará apenas 1 casa. (Manual de Instruções, 2025)

A partir da observação realizada, acreditamos que a adição da regra foi bem sucedida para com as situações de conflito. Muitas vezes os próprios participantes admitiam ter “roubado”, e logo após o cumprimento da regra, o jogo voltava ao andamento natural.

Portanto, foi possível solucionar conflitos a partir do próprio Jogo das Emoções, utilizando-nos da própria autonomia dos participantes, sem recorrer a soluções punitivas e disciplinares, nem partindo da autoridade da figura da professora perante os alunos.

2.2.2.4 Narrativa, profundidade interpretativa e regra pedagógica

Inicialmente, o Jogo das Emoções foi desafiante para os alunos, pois a compreensão da mecânica de contagem de pontos, e das etapas de jogo tomavam a atenção dos participantes e exigiam a imersão lúdica. No entanto, a partir da aprendizagem das etapas, a intenção pedagógica do jogo quanto à própria aprendizagem e interpretação das emoções precisava emergir nas sessões.

Foi possível observar uma necessidade de progressão na interpretação das emoções por parte dos participantes que assumiam o papel de narrador, se qualificando como uma verdadeira habilidade exigida pelo jogo das emoções, que garantiria uma experiência lúdica significativa (Salen e Zimmerman, 2017).

Desde o protótipo 1, os participantes eram orientados a descrever suas cartas de forma subjetiva, utilizando de narrativas, e utilizando de frases. Porém essa orientação não estava explícita no manual de regras, e isso prejudicava a experiência dos participantes, tornando o jogo simples demais, ou um jogo de adivinhação. Exemplificarei um conjunto de cartas que ilustra esse problema:

Figura 3 — Conjunto de cartas de uma rodada hipotética do Jogo das Emoções.



Fonte: Elaboração própria.

Diante da palavra “alegria”, os participantes votavam de forma aleatória, já que todas as cartas representavam “alegria”. Interpretações superficiais tornavam as partidas rápidas ou excessivamente longas, produzindo desinteresse e abandono do jogo.

Inicialmente, essa situação-problema não foi um fator a se preocupar, porque de certa forma, o Jogo das Emoções estaria cumprindo o seu papel de ensinar sobre emoções, mesmo que

de forma rudimentar. Mas com o passar das sessões, percebemos que a interpretação das cartas deveria aumentar em complexidade.

Pensando em como exemplificar tal intenção por parte da professora-pesquisadora, recorreremos ao relato sobre uma rodada com o aluno Jonas (nome fictício), que tem laudo de Transtorno Opositor Desafiador (TOD), e era um dos alunos mais excluídos pela turma. Jonas, no papel de narrador, escolheu a carta da Figura 4 (abaixo) e interpretou-a: “Escuro, tristeza, e medo de ficar sozinho”.

Figura 4 — Carta escolhida por Jonas em uma rodada durante a intervenção 5.



Fonte: Elaboração própria.

Tal situação explicita que o jogo alcançou em Jonas, uma interação lúdica significativa (Salen e Zimmerman, 2017), pois as condições subjetivas de Jonas, tornaram-se compatíveis com o sistema de jogo, e com a situação em que o mesmo estava jogando.

O exemplo de Jonas, por mais que preocupante, despertou a curiosidade da professora-pesquisadora, pois Jonas entendeu de fato sobre do que se tratava o Jogo das Emoções, Jonas foi um exímio jogador, não à toa, venceu a maioria das sessões que participou.

Quando os demais participantes eram selecionados para ter uma sessão com Jonas, todos falavam “Tia, o Jonas não! Que chato!”. Mas, após o início das sessões, Jonas era um dos responsáveis por estender a sua interação lúdica significativa com o jogo aos demais participantes, tornando as sessões mais produtivas.

A dinâmica estabelecida nas sessões com Jonas aproxima-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991), uma vez que sua participação parece ter contribuído para a elevação do nível interpretativo e estratégico do grupo.

Compreendendo a experiência dos participantes como um todo, percebemos que a maioria das sessões não alcançavam o propósito estabelecido pelo Jogo das Emoções, o que nos levou a realizar modificações no conjunto de cartas ao longo da evolução de seus protótipos, e também a inserir uma regra no manual: “O narrador deverá escolher uma frase inteira para descrever sua carta, não poderá usar apenas uma palavra para descrever sua carta. (Manual de Instruções, 2025”.

Percebemos que não seria possível exigir uma interpretação mais complexa dos participantes, se as cartas não eram complexas o suficiente para tal. E visando melhorar o *design* de arte das cartas, trazendo cartas mais subjetivas, com um simbolismo mais pronunciado, a partir do protótipo 3, refizemos o conjunto de cartas, inserindo 81 novas cartas já para o encaminhamento do protótipo final.

Esse foi mais um exemplo de que o Jogo das Emoções correspondeu ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao “empurrar” seus participantes para a ZDP, servindo como mediador do processo de aprendizagem das emoções, na medida em que, preservou a autonomia das crianças, lhes deu pistas, ajudou-as a resolver os problemas, e motivou sua ação (Freire, 2011).

Ou seja, a professora-pesquisadora não ensinou a interpretar as cartas de forma direta, nem ensinou sobre emoção alguma. Apenas deu as condições objetivas para que as próprias crianças interpretassem as cartas do Jogo das Emoções, implementando melhorias no jogo, e oportunizando o espaço devido para que este fosse efetivamente vivenciado.

2.2.3 Considerações finais sobre a construção do jogo

Os resultados deste estudo demonstram que o processo de criação de um jogo em contexto escolar é mais complexo do que aparenta. Não se trata apenas de elaborar regras e materiais, mas de sustentar um sistema vivo, uma vez que decorre de um processo híbrido entre *design* de jogos e ensino dos conteúdos. Ou seja, uma vez que o processo de criação do Jogo das Emoções se deu em

contexto de aula formal, a professora-pesquisadora precisou lidar com situações problemas emergentes de dois contextos ao mesmo tempo.

A repetição das aplicações ao longo da intervenção pode ter se tornado um desafio para aderência dos participantes no processo de construção do jogo. Mas em participantes que mantiveram seu interesse no ato de “jogar”, foi possível constatar uma evolução da consciência relativa aos conteúdos de expressão emocional e afetividade, que eram inerentes aos objetivos do Jogo das Emoções.

Os conflitos, especialmente aqueles nomeados pelos próprios participantes como “roubo”, revelaram dimensões éticas não esperadas inicialmente na elaboração do jogo. E a metodologia participativa se mostrou essencial para responder às demandas dos participantes através da incorporação de novas regras ao manual.

Para condução da pesquisa, foi necessário o envolvimento da professora-pesquisadora com os alunos, demonstrando que um olhar unicamente técnico sobre as necessidades dos alunos, como indicado pela literatura, poderia não atender às demandas do contexto em que se desenvolveu a presente pesquisa.

3 CONCLUSÃO

Após 2 anos do ciclo intenso que foi participar do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF-IFCE), me sinto segura para defender a prática profissional a qual acredito. Acreditar em uma pedagogia crítica e afetuosa demanda o poder de se defender de uma pedagogia bancária que nos cerca e nos ofende.

Logo, o poder de ser resistência no contexto atual requer nos municiarmos de conhecimento, conhecimento esse que não pode ser tirado de nós. O Mestrado me auxiliou em me posicionar como uma professora distinta, que um dia pode até ser referência para quem acredita que vale a pena lutar pelas nossas crianças.

A realização dos produtos da dissertação partiu de uma revisão do ponto de vista teórico que considerávamos ser necessário para a abordagem a qual defendemos como professores de educação pública. Esperamos que, após a leitura detalhada de nossa revisão narrativa, nosso leitor seja capaz de atribuir significado ao jogo de tabuleiro como produto educacional, significado este que deve se pôr a frente da mera replicação da intervenção aqui proposta.

A partir de um ponto de partida teórico, devemos ter em vista a própria realidade que pode ser construída com a nova lente de visão alcançada. O Jogo das Emoções poderia ser um jogo qualquer, e ele poderá vir a se tornar um jogo qualquer para leitores que não tiverem se apropriado da ideia principal de nosso trabalho. Por isso, devemos tomar os devidos cuidados para não retornarmos a um discurso funcionalista da própria educação.

Este trabalho visa contribuir com a literatura da Educação Física Escolar ao ponto de tentar suprir lacunas no próprio processo pedagógico da construção da autonomia em sala de aula. Esse compromisso nos fez ter transparência com os procedimentos realizados, transcrição do diário de campo, demonstração dos protótipos, e demonstração do produto final.

Durante muitas formações pedagógicas, os anseios dos professores eram “como colocaremos isso em prática?”, “na teoria é muito bonito!”, essa dissertação se propõe a ser uma pequena contribuição também para mostrar como podemos conectar o mundo teórico ao hemisfério prático.

No início tivemos questionamentos como: “como colocaremos em prática esse método de *design* feito para adultos, com crianças tão pequenas?”, “como engajaremos eles neste processo?”, “esse jogo vai dar em algo?”. Foi desafiante, foi estressante, pensamos muitas vezes em desistir, mas conseguimos chegar a um final.

Nosso trabalho aponta alguns rumos e necessidades. A primeira é que, uma vez que nos manifestamos em favor de uma pedagogia da afetividade, precisamos demonstrar em nossa prática na escola, que nosso texto pode ser traduzido em práxis na Educação Física Escolar. E a segunda é que, nosso “Jogo das Emoções” só fará sentido de ter sido publicado como produto educacional de Mestrado Profissional, se nós conseguirmos vias para publicá-lo e propagá-lo para a rede de educação.

Mais tardiamente, como quem necessita sintetizar o conceito principal de toda uma jornada, defino a “pedagogia da afetividade” como: uma lente que pomos aos nossos olhos, que encanta nossa visão e conduz nossos atos para o cuidado, para as emoções, e para os sentimentos que permeiam nosso trabalho como educadores. Tal lente, uma vez posta, faz com que não consigamos mais ser frios e racionais, uma vez que quando sabemos do encanto que é se por no lugar do outro, não conseguimos ficar parados diante do sofrimento de estar num ambiente voltado para a aprendizagem e não aprender, voltado para o cuidado e não ser cuidado... Tal lente nos protege do desinvestimento da profissão docente, pois uma vez que cuidamos do outro, abrimos espaço para sermos também cuidados, e para nos cuidar também.

Devemos evitar que produtos educacionais fiquem perdidos em bibliotecas para que alcancemos o impacto desejado de mudança em nossos contextos de trabalho, por isso, o rumo a ser tomado sempre deverá ser o de livre compartilhamento do conhecimento, sem nos render a comercialização de produtos e à mais-valia no conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. ***Construção psicopedagógica***, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBERTO, Roberta Rodrigues; GUARIGLIA, Rinaldo. **Afetividade e aprendizagem: um estudo piagetiano sobre as relações aluno, escola e família**. 2018.
- ALMARCHA, Maricarmen et al. **Integrating knowledge in higher education: using body experiences to enable transdisciplinarity based on Dynamic Systems Theory general concepts**. **Apunts: Educació Física i Esports**, n. 158, 2024.
- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. *Videtur*, n. 23, 2002.
- BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A norma sensível à prova da violência: o corpo a corpo em disputa sob a ótica fenomenológica em psicologia do esporte. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 23, n. 3, p. 278-292, 2017.
- BICALHO, Thiago Eduardo Freitas; SIMPLÍCIO, Paula Roberta Galvão. Desenvolvendo habilidades socioemocionais e promovendo a inclusão na sala de aula através do jogo “O que eu sinto?”. *V Congresso Internacional de Educação Inclusiva & V Jornada Chilena Brasileira da Educação Inclusiva*, 2024.
- BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Aprova a Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017.
- CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health/Types of literature review: considerations of the editors of the Journal of Nursing and Health. **Journal of nursing and health**, v. 10, n. 5, 2020.
- CIOTTO, Carol M.; GAGNON, Amy G. Promoting social and emotional learning in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 89, n. 4, p. 27-33, 2018.
- CONTI, Luana Cristine Franzini de; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. Educação Física na escola e a afetividade: a construção do autorrespeito. **Educação UFSM**, v. 41, n. 1, p. 237-249, 2016.

CRUZ, Luciana dos Santos da; TELES, Liliane Alves da Luz. O ser da afetividade na epistemologia do educar. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 9, n. 1, p. 2507-2520, 2014. ISSN 2175-5493.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da educação física na escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DE SOUSA, Claudio Aparecido; DA SILVA, Peterson Amaro; MALDONADO, Daniel Teixeira. Muito além da prática pela prática: educação física como componente curricular da educação básica. **Cadernos de formação RBCE**, v. 8, n. 1, 2017.

DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar**. São Paulo, 2007.

DOS SANTOS SOUZA, Maria Virginia et al. Afetividade e aprendizagem na adolescência. **IV Congresso Nacional de Educação**, 2022.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. **São Paulo: Scipione**, 1991.

FORTUNATO, Ivan; TORQUATO, Iracema; SILVA, Maria. Afetividade, educação e o pensamento complexo. **Varia Scientia**, v. 10, n. 17, p. 11-23, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HRISTOVSKI, Robert; BALAGUÉ, Natàlia. Theory of cooperative-competitive intelligence: principles, research directions, and applications. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 2220, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resultados do Censo Escolar**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/cento-escolar/resultados>. Acesso em: 24 fev. 2026.

KALININE, I.; ANDREAZZA, J. Uma abordagem da afetividade entre professor e aluno nas aulas de educação física em escolas de ensino médio. **Fiep Bulletin - online**, v. 81, 2011. Disponível em: <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/176>. Acesso em: 9 jun. 2024.

LÚCIO, Andréa Santos; DA SILVA, Alvaro Carvalho Dias. A escola e seus desafios para o desenvolvimento da afetividade. **Revista Educacional da Sucesso**, v. 2, n. 1, 2022.

MARTINS, Raphaell; DE BRITO CORDEIRO, Lucas Luan; DOS SANTOS, Rodrigo Vale. POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA COMPROMETIDA COM A SENSIBILIDADE HUMANA. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 33, n. 3, p. 139-162, 2024.

MARTINY, Luis Eugênio; THEIL, Larissa Zanetti; NETO, Eloy Maciel. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 241-247, 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em ciências sociais**, v. 3, n. 1, p. 972-978, 2017.

MORAIS, Edmilson Júnior Amorim de et al. **Recursos lúdicos para desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil: relato de experiência**, 2022.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAÜS, Claus Dieter. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, v. 29, n. 1, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, v. 16, n. 31, p. 276-304, 2015.

NOGUEIRA, Valdilene Aline et al. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, 2018.

OLIVEIRA, Maristela Fátima dos Santos et al. **Afetividade e escola: uma relação em construção**. 2011.

PAULA, Sandra Regina; FARIA, Moacir Alves de. Afetividade na aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, 2010.

PIRES, Artur. Grande Tancredo Neves: formação dos territórios. **Revista Berro**, Fortaleza, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://revistaberro.com/grande-tancredo-neves-formacao-dos-territorios/> . Acesso em: 27 fev. 2026.

POL, Rafel et al. Training or synergizing? Complex systems principles change the understanding of sport processes. **Sports Medicine-Open**, v. 6, p. 1-13, 2020.

QEDU. *Escola Municipal Maria de Lourdes – perfil da escola (INEP 23256591)*. São Paulo: QEDU, [s.d.]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23256591-escola-municipal-maria-de-lourdes>. Acesso em: 24 fev. 2026.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, p. 403-412, 2010.

ROLLA, Giovanni. **A Mente Enativa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

ROUBIRA, Jean Louis. **Dixit**. Ilustrações de Marie Cardouat. Libellud, 2008. Jogo de tabuleiro.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pesquisa-ação e educação física escolar: Analisando o estado da arte. *Pensar a Prática*, v. 17, n. 1, 2014.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: volume 1: principais conceitos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2017.

SILVA, Elaine Alves; GONÇALVES, Sueli Silva da Mota; SILVA, Elias do Nascimento Silva; MOURA, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Eliane Aparecida Rocha; SILVA, Marinete Miranda da. Afetividade e o processo de ensino e aprendizagem. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, ano MMXVI, nº 000094, 14 dez. 2016.

SILVA, Maria da. **O papel da educação religiosa na formação acadêmica. 2019. Dissertação (Mestrado em Teologia)** – Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8000/xmlui/handle/BR-SIFE/193> . Acesso em: 27 fev. 2026.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, p. 6-12, 1996.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Educação física escolar e a questão de gênero. *Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional–PROEF*, Disciplina Problemáticas da Educação Física. São Carlos: UFSCar, 2018.

SOUZA, Sinara Pereira de; NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. *Motrivivência*, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018.

SPERHACKE, Simone Lorentz. **Aprendizagem de métodos de design: estudo baseado na construção e validação de jogo didático. 2019. Dissertação (Doutorado em Design)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/198071> . Acesso em: 27 fev. 2026.

SPERHACKE, Simone L.; BERNARDES, Maurício Me S. DIRETRIZES PARA DESENVOLVIMENTO DE JOGO DE TABULEIRO PARA GESTÃO EM PROJETOS DE DESIGN. *Academia Edu*, 2010.

TORRENTS, Carlota et al. Metastable coordination dynamics of collaborative creativity in educational settings. *Sustainability*, v. 13, n. 5, p. 2696, 2021.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

THOMAS, Isabel Follmann et al. A constituição das relações de afetividade entre professores e alunos incluídos no ensino regular no processo de aprendizagem pós pandemia. **Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica**, 2023.

VASQUE, Fernando; GARANHANI, Marynelma Camargo. A dimensão afetiva na docência com crianças pequenas: um estudo na formação inicial de professores da educação física. **Corpoconsciência**, p. 33-44, 2016.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva et al. Pesquisa participante na Educação Física Escolar: o estado da arte. **Movimento**, v. 28, p. e28059, 2022.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 14, p. 89-102, 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 165-190, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

World Health Organization. **Constitution of the World Health Organization**. New York, 1946. Disponível em: <https://www.who.int/about/governance/constitution> . Acesso em: 12 mar. 2026.

ZUPPON, Anita Lilian. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

APÊNDICE A – ÁLBUM DE FOTOS







APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

Protótipo 1

O protótipo 1 (APÊNDICE C), foi nosso ponto de início escolhido para implementação com as turmas, consistiu de um protótipo simples, com poucos detalhes de design no tabuleiro e nos avatares, contendo 72 cartas jogáveis.

O tabuleiro era composto de 21 casas, com a premissa de que um jogo tivesse a duração de no máximo 30 minutos.

O manual de instruções do jogo neste protótipo 1 foi apresentado de forma oral, transcrito da seguinte maneira:

“Este é o jogo de tabuleiro que se chama ‘O jogo das emoções’, e que a cada rodada, um dos participantes terá que assumir o papel de narrador. Vocês lembram o que é um narrador? Que foi falado nas aulas de português? Um narrador é alguém que conta uma história.

Vocês vão receber 6 cartas na mão, e o narrador irá escolher uma das cartas para descrever uma emoção ou um sentimento que teve quando viu a carta. Não pode falar o que tem na carta, vocês devem descrever a emoção da carta. Depois disso, o narrador colocará a carta virada para baixo, e todos os outros jogadores também colocarão suas cartas viradas para baixo.

O narrador vai embaralhar essas cartas, e virar elas para cima. Depois, todos, menos o narrador, votarão na carta que acreditam que foi o narrador quem colocou. Como vocês poderão pontuar:

- Se todos os jogadores descobrirem qual é a imagem do narrador, ou se nenhum jogador descobrir, o narrador não ganha pontos e os outros jogadores ganham 2 pontos cada um.
- Nos outros casos, o narrador ganha 3 pontos, assim como os jogadores que adivinharam qual era a carta do narrador.
- Cada jogador, com exceção do narrador, marca 1 ponto para cada voto que teve em sua carta.
- O narrador não vota
- Não pode votar na própria carta

Ao final de cada rodada, as cartas serão colocadas abaixo do bolo de cartas, e vocês pegarão uma nova carta cada um, para começar uma nova rodada com um novo narrador.” (Professora Olivia, 2025).

Intervenção 1 25/09/2026 (5º A manhã)

Seguindo o planejamento de intervenção abaixo:

ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO
Momento inicial de apresentação do jogo e do contexto de pesquisa a qual a turma estará participando	35 minutos
Separação dos grupos	10 minutos
Rodada de jogo	35 minutos
Preenchimento do instrumento de avaliação	10 minutos
Roda de conversa	30 minutos

Iniciei com uma conversa explicativa, na qual apresentei aos alunos o motivo da proposta, falando sobre o mestrado, o produto educacional e informando que seriam quatro aulas intercaladas dedicadas à experiência com o “Jogo das Emoções”. Durante essa introdução, a turma demonstrou interesse e se mostrou disposta a participar, destacando a intenção de contribuir com a pesquisa.

Para a primeira aplicação, a turma foi organizada em três grupos: dois com seis participantes e um com sete. Jogaram inicialmente os dois grupos de seis, enquanto o grupo de sete observava, aguardando sua vez. A organização ocorreu de forma tranquila, pois os alunos se agruparam de acordo com suas afinidades. Nesse dia, todos sentaram-se no chão, com o objetivo de criar um ambiente mais descontraído para o início da experiência.

Expliquei que o jogo funcionaria em formato de tabuleiro e que, a cada rodada, um jogador assumiria o papel de narrador. O narrador teria em mãos seis cartas com imagens representando diferentes emoções e sentimentos. Sua função era escolher uma das cartas e criar uma narrativa a partir dela, sem mencionar explicitamente o que a carta mostrava.

Os demais jogadores, a partir da narração, deveriam selecionar de suas cartas aquela que mais se aproximasse do que havia sido contado e entregá-la ao narrador, sem mostrar aos colegas.

Em seguida, o narrador embaralhava as cartas recebidas, revelava-as sobre a mesa e os jogadores votavam naquela que acreditavam ser a carta original do narrador (não podendo votar na própria carta).

Por se tratar da primeira vez, naturalmente, foi necessária a mediação constante da professora durante o jogo. O principal elemento alvo de dúvidas foi o sistema de pontuação, que se demonstrou complexo inicialmente. Junto a isso, os jogadores tiveram dificuldade em contar seus pontos para avançar as casas, problema este que hora incitava conflito entre os participantes, hora se tornava confuso de saber onde cada avatar estava posicionado.

Acreditamos que essa dificuldade foi o nosso primeiro desafio a ser sanado com o jogo, pois tais conflitos vinham acompanhados de emoções de raiva e injustiça, tanto pelos jogadores que acusavam seus colegas de estarem roubando, como pelos jogadores que eram acusados.

Outro ponto a se destacar é sobre como ocorria o sistema de votação neste primeiro protótipo. Após dispor as cartas viradas para cima, ocasião que dava início ao sistema de votação, os jogadores colocavam seus dedos sobre as cartas que estavam votando. Isso gerava tumulto entre os participantes, pois não se tinham formas visuais de definir o voto. Como por exemplo:

- Um jogador que votou na carta A, logo antes de ser dado por encerrada a votação muda seu dedo para carta B;
- Um jogador que votou na Carta A, ao ver que o narrador revelaria a carta C como sendo a “carta do narrador”, muda rapidamente o seu dedo para carta C, para assim lograr mais pontos.

Essa situação, que se repetiu algumas vezes no decorrer das rodadas, e que eram feitas pelos jogadores com a intenção de lograr mais pontos, gerava confusão entre os participantes, demandando uma atenção maior da professora para que fosse realizado o apaziguamento dos conflitos.

Pontuamos que, um dos objetivos do “Jogo das Emoções” é desenvolver expressões de afeto em torno de uma melhor socialização dos indivíduos com seus pares, e que situações como essa, quando mediadas pela professora, podem ser ponto de partida para intervenções pedagógicas em torno da temática do conflito.

Além disso, desenvolver um jogo que possa ser utilizado como produto educacional, envolve refiná-lo ao ponto de que as discussões e conflitos gerados pela jogabilidade do mesmo, não sejam causados pela estrutura de design do jogo, mas sim por outros fatores da própria dimensão lúdica do jogo.

Quando um jogo não atende a critérios de design adequados, tendo limitações em sua estrutura, como é o caso de fazer votações com os próprios dedos, ao invés de se ter um implemento para votação. Ele falha no critério Lúdico Significativo (Zimmerman e Salen).

A organização dos grupos, pautada nas afinidades entre os alunos, apresentou efeitos ambivalentes. Por um lado, facilitou a comunicação, cooperação e envolvimento nas tarefas; por outro, incentivou momentos de dispersão, demandando intervenção da professora para manutenção do foco no jogo.

Em alguns casos, como alguns alunos tinham mais proximidade entre si, o agrupamento feito por afinidade facilitou o engajamento no Jogo das Emoções, contribuindo para a intervenção. Mas em outros, a proximidade ocasionava conflitos, muitas vezes por falta de paciência entre um jogador que havia entendido as regras de uma forma mais rápida, e outros jogadores que ainda não haviam entendido.

Os grupos realizaram sua jogatina sentados no chão juntamente ao tabuleiro. Isso se tornou um problema com o passar do tempo da intervenção, pois alguns alunos reclamaram que de dores nas articulações durante a intervenção, por passar um tempo relativamente longo na posição sentada. Logo, algo que inicialmente acreditávamos que poderia ser algo facilitador, passou a ser impeditivo de uma melhor imersão dos jogadores com o Jogo das Emoções, principalmente pela própria característica do jogo de tabuleiro.

Os jogos de tabuleiro têm por característica a necessidade de os jogadores ficarem agrupados ao redor do tabuleiro, e como se tem a necessidade de imersão contínua, exige que os jogadores se mantenham em suas posições ao longo de toda a jogatina. Como o Jogo das Emoções exigiu jogatinas de mais de meia hora em seu protótipo inicial, por as equipes para jogar no chão pode ter sido um fator negativo para seu conforto e imersão.

Intervenção 2 25/09/2026 (5º A Tarde)

Seguindo o planejamento de intervenção abaixo:

ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO
Momento inicial de apresentação do jogo e do contexto de pesquisa a qual a turma estará participando	35 minutos
Separação dos grupos	10 minutos
Rodada de jogo	35 minutos
Preenchimento do instrumento de avaliação	10 minutos
Roda de conversa	30 minutos

O apanhado feito com a Intervenção 1 nos possibilitou propor algumas mudanças da metodologia de aplicação já no mesmo dia com o turno da tarde. A partir da experiência negativa com os participantes jogando no chão, agrupamos os estudantes em mesas de jogo, para que pudessem sentar em cadeiras e jogar.

Diferente da turma da manhã, nesta turma havia 13 alunos, o que possibilitou a formação de dois grupos (um com 7 participantes e outro com 6), permitindo que todos jogassem ao mesmo tempo, sem a necessidade de observadores.

No início da atividade, realizei uma conversa explicativa semelhante à intervenção 1, apresentando o projeto, o mestrado e o produto educacional, reforçando que seriam quatro aulas voltadas ao jogo. Os alunos se mostraram receptivos e interessados em participar.

Durante a dinâmica, percebi que os grupos da turma do turno da tarde foram menos agitados em comparação à turma da manhã. No entanto, apresentaram maior dificuldade em compreender alguns aspectos do jogo, principalmente no momento de narrar a partir da imagem escolhida, o que exigiu mais mediação da minha parte para esclarecer as regras e auxiliar na condução. Apesar disso, conseguiram se engajar e participar da proposta.

Notei diferenças significativas entre as duas turmas. A turma da tarde, embora menos agitada, precisou de mais tempo para assimilar a lógica do jogo e para desenvolver a habilidade de narrar sem revelar diretamente a carta. A escolha de utilizar mesas e cadeiras mostrou-se positiva, proporcionando mais conforto e organização.

Apesar das dificuldades iniciais, os alunos demonstraram interesse e disposição em participar, aspecto que consideramos um ponto positivo para continuidade das intervenções.

Acúmulo de resultados do primeiro dia de intervenção

Agrupamos as respostas dos Instrumentos de Avaliação respondidos pelos participantes do dia 1, manhã e tarde, juntamente com a gravação da roda de conversa, e identificamos três eixos de discussão levantados a partir da experiência com o protótipo 1: Emoções Positivas e de Socialização; Dissociação do cotidiano escolar tradicional; Experiências com o “Roubo” durante o jogo.

a) Emoções Positivas e de Socialização:

O Jogo das Emoções contribuiu para a expressão de emoções positivas por parte dos participantes, se tornando um elemento de elo entre a educação e o afeto.

Portanto, foi possível constatar que já no primeiro protótipo do jogo, os participantes demonstraram afeto positivo pelo mesmo, o que nos ajudou a construir um caminho mais sólido frente aos próximos 3 dias de intervenção. Por ter se tratado de uma intervenção longa, que poderia vir a se tornar cansativa para os participantes, a avaliação positiva do jogo nos fez ter mais confiança de que o projeto como um todo estava num caminho seguro.

“Eu senti animação, também senti inspirado, confiante, pensando qui eu ia ganha, nervoso.” (Participante 5 ano manhã)

“Feliz por que eu to com meus amigos sem discussão e sem brigas por besteiras.” (Participante 5 ano manhã)

“Eu me sentir unido com meus amigos, e difícil mente, ver todos ser gente boa!” (Participante 5 ano manhã)

b) Dissociação do cotidiano escolar tradicional

O Jogo das Emoções trouxe novas perspectivas sobre o cotidiano escolar, sendo uma proposta de prática mais dinâmica, diferenciando-se de matérias tradicionais em que os alunos precisam adotar uma postura de passividade frente ao conteúdo.

“Bem porque se você esta cansado de matéria da escola ou esta depre você se alegra” (Participante 5 ano manhã).

“Muito alegre feliz já não aguentava mais estudar matemática jogo muito divertido”
(Participante 5 ano manhã).

c) Experiências com o “Roubo” durante o jogo:

A temática do roubo foi persistente ao longo das intervenções, e por este estudo se tratar de uma pesquisa-intervenção, pudemos adotar diversas abordagens que serão nos tópicos seguintes.

Na primeira intervenção, nos deparamos com a prática do “roubo”, conceito este adotado pelos participantes para acusar os colegas em uma partida. Essa prática foi um desafio a ser sanado pela professora durante a intervenção, pois nas diversas vezes que era emergido da dinâmica do jogo, em seguida ocorriam discussões e confusões entre os participantes, que faziam com que o foco em “jogar” fosse perdido.

Inicialmente, a professora buscou mediar os conflitos, redirecionando as discussões para que o foco retornasse ao próprio “Jogo das Emoções”. Compreendendo que essa prática impôs um desafio para as próximas intervenções, dado os impedimentos causados à própria experiência do jogo, a professora decidiu pensar para as próximas intervenções estratégias de mediação de conflito em casos em que tais situações acontecessem.

É importante ressaltar que a mediação de conflitos por parte da professora foi uma estratégia rápida, porém superficial para lidar com a prática do “roubo” no Jogo das Emoções. Mas pensando no desenvolvimento da autonomia dos participantes para com o próprio ato de “jogar” em sentido geral, fez-se necessário o planejamento de intervenções pedagógicas envolvendo tal temática.

Além disso, devemos destacar que tal temática se trata de uma situação específica que emergiu em nossa própria intervenção, e que apesar de que tenham sido adotadas estratégias para solucioná-la, acreditamos que o “roubo” é uma temática que pode ter aparecido somente na realidade de intervenção aqui relatada, podendo ou não ser alvo de discussão em aplicações futuras em contextos diversos.

Tal temática trouxe experiências ambíguas relatadas pelos participantes:

“Legal, gostei achei interessante. Bem, mais um pouco de raiva porque estavam roubando”
(Participante 5 Manhã).

“Muito chato e muito robador por que as pessoas rouba muito. Com muita raiva e muito chatiada” (Participante 5 Manhã).

Protótipo 2

O protótipo 2 (que consta no anexo), carregou alterações em sua estrutura de tabuleiro, contando com uma adição de 4 casas (25 casas no total), com o objetivo de responder à demanda dos participantes do protótipo 1, que relatam que o jogo estava muito rápido, levando poucas rodadas para ser concluído.

“Achei legal só que acaba tão rápido quieu nem comsigui jogar direito mais foi muito bom”
(Participante 5 Tarde, Intervenção 2)

Acrescentamos mais 8 cartas no conjunto, com o intuito de dar mais opções de jogadas para os participantes. Além disso, fizemos a reimpressão de todo o conjunto de cartas, alterando a montagem das cartas de forma que a folha de ofício colada no fundo das cartas fosse de cor Laranja, com o intuito de obstruir a transparência das cartas em seu fundo, e aumentar a resistência ao manuseio das cartas.

Mudamos o formato dos avatares, que agora foram impressos em formato cônico, montável junto a um clipe de papel para fornecer estrutura.

Para lidar com o sistema de votação confuso do primeiro protótipo, trouxemos para o protótipo 2 um conjunto de fichas, que seriam utilizadas pelos participantes para simbolizar o seu voto em determinada carta.

No manual de instruções, foi adicionada a mecânica do uso das fichas de votação:

“Na rodada de votação, os jogadores deverão utilizar sua ficha de voto, em que todos votarão com excessão do narrador. Os jogadores devem utilizar de suas fichas de voto, e somente após todos votarem, o narrador deverá revelar sua carta, dando início à contagem de pontos obtidos por cada jogador.” (Manual de Instruções do Protótipo 2).

Como as outras regras permaneceram as mesmas, durante a intervenção três e quatro, foi explicada a adição da nova mecânica, e em seguida mantivemos escrito no quadro os critérios de pontuação por rodada, para que os alunos tivessem ao seu dispor para consulta.

Data: 09/10/2025

Local: Escola Municipal Maria de Lourdes

Turma / Série: 5º Ano A – Manhã

Número de alunos presentes: 18 Seguindo o planejamento de intervenção abaixo:

ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO
Acolhida inicial	10 minutos
Separação dos grupos	10 minutos
Rodada de jogo	45 minutos
Preenchimento do instrumento de avaliação	10 minutos
Roda de conversa	25 minutos

Durante a acolhida, foi feita uma intervenção pedagógica da professora abordando o tema do “roubo” levantado pelos alunos durante as duas primeiras intervenções. Para isso, foi escolhida uma abordagem positiva para a educação sobre esse tema, adotando uma estratégia não punitiva, afim de estimular uma conscientização subjetiva dos participantes. O objetivo com essa intervenção, foi estimular a consciência de que “roubar” no jogo não traria benefícios objetivos para o grupo de participantes, e que esse ato poderia prejudicar a própria dinâmica das partidas, criando confusões e desviando o foco do jogo.

“O objetivo de um jogo é jogar, ter o prazer de jogá-lo com seus amigos e amigas, pois no fim, mesmo vocês vencendo ou perdendo, o que importa foi ter tido a experiência de jogar. Então pensem nisso, não precisam roubar para vencer, pois não importa quem vence, quem vencer não vai ganhar nada na vida. A gente joga uma partida, tem um vencedor, mas depois a gente joga de novo, e assim vamos construindo a experiência de jogar. E quando vocês criam discussões sobre “fulano roubou”, isso só vai desviar o foco de vocês do jogo. Então por favor, pensem nisso, vamos apenas jogar, não fiquem se concentrando em ganhar, o importante desse jogo é aprender sobre as emoções e sentimentos da gente.” (Professora, intervenção 3)

Foram formados três grupos de 6 participantes, com o objetivo de possibilitar a participação simultânea de todos os estudantes. A composição dos grupos foi definida pela professora, buscando mesclar os alunos e evitar conflitos decorrentes de afinidade entre os mesmos. No entanto, observou-se que essa estratégia não surtiu o efeito esperado, pois ainda ocorreram conflitos interpessoais durante a atividade, exigindo intervenções e mediação ao longo do jogo.

Grupo 1 (6 part.)	Jogo concluído em 19 minutos
Grupo 2 (6 part.)	Jogo concluído em 36 minutos
Grupo 3 (6 part.)	Não concluiu o jogo (26 minutos)

Em relação à compreensão das regras, os alunos apresentaram maior facilidade em comparação ao primeiro dia, sobretudo aqueles que já haviam participado da aplicação inicial. As maiores dificuldades foram observadas entre os estudantes que haviam faltado na primeira aula e, portanto, estavam tendo contato com o jogo pela primeira vez.

Mesmo com o aumento da quantidade de casas no tabuleiro, ainda ocorreu uma discrepância no tempo de jogo entre os 3 grupos, acreditamos que isso ocorreu pela forma de jogar adotada pelos participantes, o que será melhor discutida no acúmulo do segundo dia de intervenção.

Os alunos demonstraram leve avanço na capacidade de narrar emoções e sentimentos a partir das imagens das cartas, quando comparado ao primeiro dia, embora ainda necessitassem de estímulos por parte da professora para aprofundar as narrativas.

Foram utilizados três tabuleiros e três conjuntos de cartas, diferentemente do primeiro dia, em que apenas dois estavam disponíveis. Essa alteração teve como objetivo garantir que todos os alunos participassem simultaneamente, sem a necessidade de que alguns ficassem apenas observando.

Apesar da maior familiaridade com o jogo, os alunos ainda demandaram mediação da professora, principalmente em situações de conflito, organização da vez de fala e respeito às regras da votação.

A temática do “roubo” ainda persistiu, mas a professora teve maior facilidade em mediar os conflitos gerados pelas tentativas de determinados participantes de levar vantagem no jogo. Sendo assim, a professora começou a perceber que seu papel como mediadora não faria com que a conduta dos participantes cessasse, necessitando que a professora refletisse sobre outras maneiras de solucionar o problema dos conflitos gerados entre os participantes.

Data: 09/10/2025

Local: Escola Municipal Maria de Lourdes

Turma / Série: 5º Ano A – Tarde

Número de alunos presentes: 18

ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO
Acolhida inicial	10 minutos
Separação dos grupos	10 minutos
Rodada de jogo	45 minutos
Preenchimento do instrumento de avaliação	10 minutos
Roda de conversa	25 minutos

Durante a acolhida, a professora realizou intervenção pedagógica semelhante à feita com a turma da manhã, explicando sobre a temática do “roubar”, sobre as tentativas de levar vantagem no jogo, e como isso poderia dificultar o foco na evolução do “Jogo das Emoções”, ou na própria habilidade de jogar como interação social. Essa intervenção pedagógica não teve objetivo de punir a conduta dos jogadores, pois a intenção da professora foi despertar reflexão sobre a temática, e facilitar mediações durante o jogo, caso a conduta permanecesse.

Assim como na turma da manhã, a composição dos grupos foi definida pela professora, com a intenção de mesclar os estudantes e minimizar conflitos. Contudo, observou-se que essa estratégia não apresentou resultados positivos, uma vez que os conflitos foram frequentes, inclusive em maior intensidade do que na turma da manhã, exigindo intervenções constantes ao longo da atividade.

Grupo 1 (5 part.)	Jogo concluído em 24 minutos
Grupo 2 (6 part.)	Jogo não concluído (31 minutos)
Grupo 3 (6 part.)	Jogo concluído em 41 minutos

Em relação à compreensão das regras do jogo, os alunos da turma da tarde apresentaram maior dificuldade, quando comparados ao primeiro dia da própria turma. Essa dificuldade esteve relacionada, principalmente, ao fato de que a maioria dos estudantes não havia participado da aplicação inicial, o que demandou explicações mais detalhadas e retomadas frequentes das regras.

A narração das emoções e sentimentos a partir das imagens não apresentou avanço significativo em relação ao primeiro dia, sendo necessário maior direcionamento por parte da pesquisadora para que os alunos conseguissem elaborar suas falas.

Foram utilizados três tabuleiros com 25 casas, três conjuntos de cartas e fichas de votação, mantendo as modificações testadas na turma da manhã. A nova forma de votação contribuiu para uma melhor organização do processo, apesar das dificuldades gerais de compreensão da dinâmica do jogo.

De modo geral, a turma da tarde demandou maior mediação, tanto para resolução de conflitos quanto para esclarecimento das regras e estímulo à participação adequada. Ainda assim, a atividade possibilitou observar aspectos importantes relacionados à interação, comunicação e expressão emocional dos estudantes, contribuindo para o processo de refinamento do jogo enquanto produto educacional.

Acúmulo de resultados do segundo dia de intervenção

A mudança na organização do espaço físico, com os alunos sentados em mesas e cadeiras, trouxe maior conforto e favoreceu a visualização do tabuleiro e das cartas, contribuindo para uma condução mais organizada do jogo. Entretanto, ficou evidente que a organização espacial, por si só, não é suficiente para minimizar conflitos ou garantir maior engajamento cognitivo e emocional dos estudantes.

A decisão de definir previamente a composição dos grupos, buscando mesclar os alunos e evitar agrupamentos baseados exclusivamente em afinidades, revelou-se um ponto sensível. Embora a intenção fosse pedagógica, a estratégia não produziu o efeito esperado, pois os conflitos persistiram, indicando que as relações interpessoais já estabelecidas entre os estudantes influenciam fortemente a dinâmica do jogo, independentemente da formação dos grupos. A proximidade entre os participantes gerava conflito em relação às mecânicas de jogabilidade do jogo, como contar casas a serem avançadas, e compreender a etapa da rodada a qual estavam.

O “Jogo das Emoções” é dotado de complexidade em suas etapas básicas, para ser jogado, exige que todos os participantes estejam concentrados na rodada e em suas etapas. Além disso, o jogo exige que todos os participantes realizem suas ações para uma determinada etapa, para só então prosseguir com o andamento da rodada.

Algumas situações conflituosas se repetiram ao longo do segundo dia de intervenção, quando na etapa de votação com as fichas, todos os participantes deveriam realizar a votação nas cartas viradas para cima, e só então, o narrador deveria revelar sua carta. Muitas vezes essa etapa era realizada de forma muito apressada, e o narrador revelava a carta antes que todos votassem, sobrando um ou dois jogadores sem ter tido a oportunidade de votar.

O formato de jogo, é que todos tenham tempo para votar, com a intenção de que, na própria base teórica do jogo, as pessoas devem ter o seu tempo para afinizar e sentir, respeitando suas próprias individualidades. Portanto, o narrador e os demais participantes devem esperar até que todos votem, sem apressar o jogo ou reprimir emoções dos demais participantes.

Os conflitos observados durante o jogo não devem ser compreendidos apenas como obstáculos, mas também como indicadores das relações sociais e afetivas presentes no grupo. Nesse sentido, o jogo revelou-se um potente instrumento para evidenciar tensões, disputas e dificuldades de convivência, oferecendo subsídios importantes para intervenções futuras voltadas à educação emocional.

Durante as duas intervenções do segundo dia, os conflitos relacionados a acusações de “roubo” não foram proeminentes, o que nos faz acreditar que a modificação na estrutura de votação com as fichas, e a intervenção pedagógica realizada no início das intervenções tiveram resultados satisfatórios quanto aos conflitos.

“Achei muito legal dessa vez ninguém roubou poriso eu gostei muito” (Participante)

Foram observadas dificuldades em relação à própria imersão com o jogo entre os participantes, e isso foi transparecido no tempo de jogo dos grupos formados. Pois a modificação no tamanho do tabuleiro não necessariamente fez com que as partidas tivessem sua duração aumentada. Os grupos que acabaram a partida com um tempo menor que 20 minutos pareciam ter compreendido bem as mecânicas do jogo, obtendo uma jogabilidade fluida, mas com o viés de não aprofundarem na interpretação das cartas.

A situação que será descrita a seguir foi observada nos dias 2 e 3 da intervenção:

O narrador escolhia sua carta, interpretando-a com uma única palavra: “Felicidade”.



Em seguida, os outros participantes selecionavam suas cartas:



A partir deste conjunto de cartas, os participantes se deparavam com o problema de adivinhar qual carta seria a do narrador. Sendo que, na situação apresentada, a partir somente da palavra “Felicidade”, os participantes entregavam ao acaso o seu voto, pois todas as cartas simbolizavam de fato pessoas felizes. Os grupos que mantinham uma interpretação superficial das cartas, terminavam as partidas mais rápido, ou demoravam demais na partida ficando entediados de jogar, e consequentemente abandonando a partida antes de seu fim.

“Achei legal e divertido só que é muito entediante se você jogar demais e também tá muito super desorganizado” (Participante)

“Um pouco chato por que eu queria jogar mais, mas as meninas não aguentaram” (Participante)

“Um pouco chato, eu não quis terminar por que tô com sono, e dor e também por que a dona tia “Olivia” não trouxe o dos memes” (Participante 5 ano manhã)

“Legal mas ninguém quis mais jogar então sai do jogo” (Participante 5 ano manhã)

O “Jogo das Emoções” traz consigo o objetivo de desenvolver a interpretação das emoções e sentimentos humanos, em uma rodada que os participantes não interpretam de fato, tendo que recorrer à “adivinhação” das cartas, perde-se a intenção pedagógica do jogo. Portanto, a professora interpretou a necessidade de modificar as regras para os protótipos seguintes.

Protótipo 3

O protótipo 3 (que consta no anexo) sofreu alterações quanto ao estilo de suas cartas, quanto à quantidade de casas no tabuleiro, e com adição de uma nova regra. Pensando no aspecto imersivo da narrativa das emoções e sentimentos, o conjunto de cartas foi refeito trazendo 84 novas cartas.

O novo conjunto de cartas foi criado por opção da professora com o intuito de aproximar as imagens para o contexto infantil, trazendo também algumas cartas com símbolos mais abstratos, que oportunizassem mais de uma interpretação.

O tabuleiro voltou à configuração de 21 casas para oportunizar partidas com menor tempo de duração, já pensando em uma intervenção pedagógica com o produto educacional para outros contextos e públicos.

Outra adição proeminente seria a regra da narrativa:

“O narrador deverá escolher uma frase inteira para descrever sua carta, não poderá usar apenas uma palavra para descrever sua carta.”

Essa nova regra teve como objetivo trazer um desafio maior para os participantes, de forma que os mesmos deveriam se esforçar para descrever suas cartas, aumentando a dificuldade do jogo tanto para o narrador, como para a escolha das cartas por parte dos demais participantes.

Intervenção 5 23/10/2026 quinto ano manhã

Data: 23/10/2025

Local: Escola Municipal Maria de Lourdes

Turma / Série: 5º Ano A – Manhã

Número de alunos presentes: 15

Terceiro dia de aplicação do Jogo das Emoções.

A atividade foi realizada em sala de aula, com os alunos organizados em mesas e cadeiras, mantendo o formato adotado a partir das aplicações anteriores. Estiveram presentes 15 alunos, organizados em três grupos divididos de forma equilibrada, possibilitando a participação simultânea de todos.

Diferentemente das aplicações anteriores, a formação dos grupos foi realizada pelos próprios alunos, respeitando suas escolhas e afinidades. Observou-se que essa organização favoreceu maior fluidez inicial do jogo, embora não tenha eliminado totalmente os conflitos já recorrentes entre alguns estudantes.

Em relação à compreensão das regras, os alunos demonstraram melhora significativa, apresentando maior autonomia na condução das rodadas, compreensão da lógica do jogo e organização das etapas de votação e pontuação.

Apesar desse avanço, ainda foi necessária mediação pedagógica, principalmente em situações de conflito. Embora em menor frequência que nos dias anteriores, persistiram acusações entre os alunos, especialmente relacionadas à ideia de que alguns colegas estariam “roubando” durante o jogo, o que exigiu intervenções para retomar as regras, reforçar o respeito mútuo e reorganizar a dinâmica.

No que se refere à narração das emoções e sentimentos a partir das imagens, observou-se uma melhora em relação às aplicações anteriores. Esse avanço esteve diretamente relacionado à utilização de um novo baralho de cartas, com imagens diferentes das anteriores, o que favoreceu a imaginação, a interpretação e a ampliação das narrativas realizadas pelos alunos.

Quanto aos materiais, optou-se por retornar ao tabuleiro com 21 casas, após as experiências com o tabuleiro de 25 casas. Foram utilizados três tabuleiros, três conjuntos de cartas e as mesmas fichas de votação adotadas nas aplicações anteriores, garantindo maior organização no momento da escolha das cartas.

Protótipo 4

Após verificarmos que a mudança da quantidade de casas não expressou diferença na quantidade de tempo de cada sessão, optamos por fixar a quantidade de casas no número de 25.

Este protótipo acompanhou manual de instruções impresso, em que a professora apenas disponibilizou para leitura dos participantes, para que houvesse a leitura individualmente, e se mostrou aberta a sugestões para o manual.

O manual pode ser consultado no APÊNDICE F.

O conjunto de cartas não sofreu alterações.

Os avatares e fichas de votação não sofreram alteração.

Intervenção 7 Data: 06/11/2025

Local: Escola Municipal Maria de Lourdes

Turma / Série: 5º Ano A – Manhã

Número de alunos presentes: 18

A 7 aplicação do Jogo das Emoções, com o protótipo 4 foi realizada em sala de aula, mantendo a organização já consolidada nos encontros anteriores, com os alunos dispostos em mesas e cadeiras. Estiveram presentes 18 estudantes, organizados em três grupos, cuja composição foi definida pela pesquisadora.

Para esta última aplicação, optou-se por utilizar novamente o tabuleiro com 25 casas, com o objetivo de avaliar, ao final do processo, qual das versões (21 ou 25 casas) apresentaria melhor adequação à dinâmica do jogo. Foram mantidas as fichas de votação e o baralho de imagens reformulado, já utilizado na aplicação anterior.

Um diferencial significativo deste encontro foi a entrega do manual do jogo em versão física aos alunos, possibilitando que tivessem acesso direto às regras durante a dinâmica. Ainda que os estudantes demonstrassem maior familiaridade com o funcionamento do jogo em comparação às primeiras aplicações, não se pode afirmar que apresentavam autonomia plena.

No que se refere à narração das emoções a partir das imagens, observou-se que alguns alunos apresentaram avanço, elaborando narrativas mais detalhadas e contextualizadas. Entretanto, outros ainda demonstraram dificuldades em aprofundar suas interpretações, permanecendo em descrições mais literais. De modo geral, houve leve progresso, embora não homogêneo entre os participantes.

Quanto aos conflitos, verificou-se redução em relação às aplicações anteriores, e a mediação tornou-se menos necessária. Contudo, as situações de tensão que emergiram mantiveram a mesma justificativa recorrente: acusações relacionadas à suposta tentativa de “roubo” durante o jogo. Ainda que menos frequentes, essas situações continuaram exigindo intervenções pontuais para retomada das regras e reforço do respeito mútuo.

O encerramento ocorreu de maneira semelhante às aulas anteriores, com aplicação de instrumento escrito e realização de roda de conversa. No entanto, a roda final mostrou-se mais desafiadora, pois os alunos demonstraram menor disposição para verbalizar suas percepções. Considera-se que esse comportamento pode estar relacionado ao contexto de final de ano letivo e à recorrência das aplicações, gerando possível sensação de saturação.

Apesar da participação menos expressiva na roda final, avalio que o jogo foi bem recebido ao longo das aplicações. Os alunos demonstraram interesse, envolvimento e abertura para dialogar sobre emoções, mesmo quando enfrentavam dificuldades na elaboração das narrativas. O jogo apresenta boa jogabilidade, favorece a interação e possibilita diálogos sobre temáticas emocionais no contexto escolar, especialmente na Educação Física.

De modo geral, a atividade transcorreu de forma mais fluida, com maior engajamento dos alunos e melhor apropriação da proposta, ainda que os conflitos interpessoais continuassem a demandar atenção e mediação.

Intervenção 8 Data: 06/11/2025

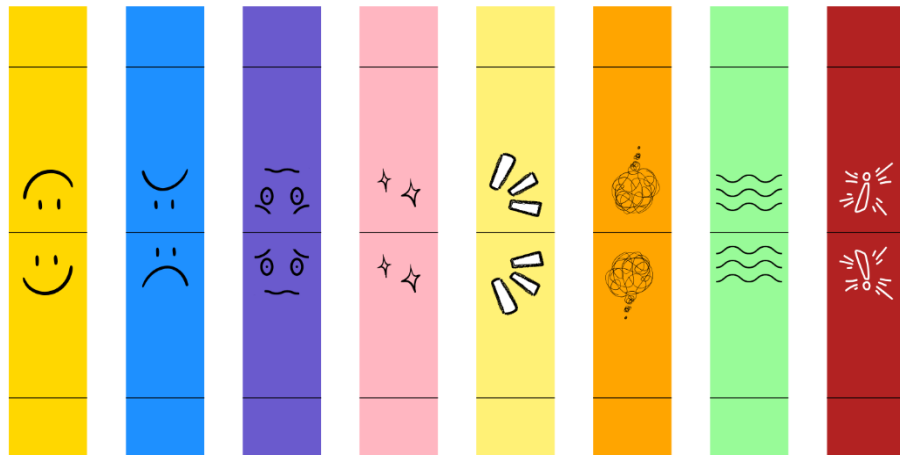
Local: Escola Municipal Maria de Lourdes

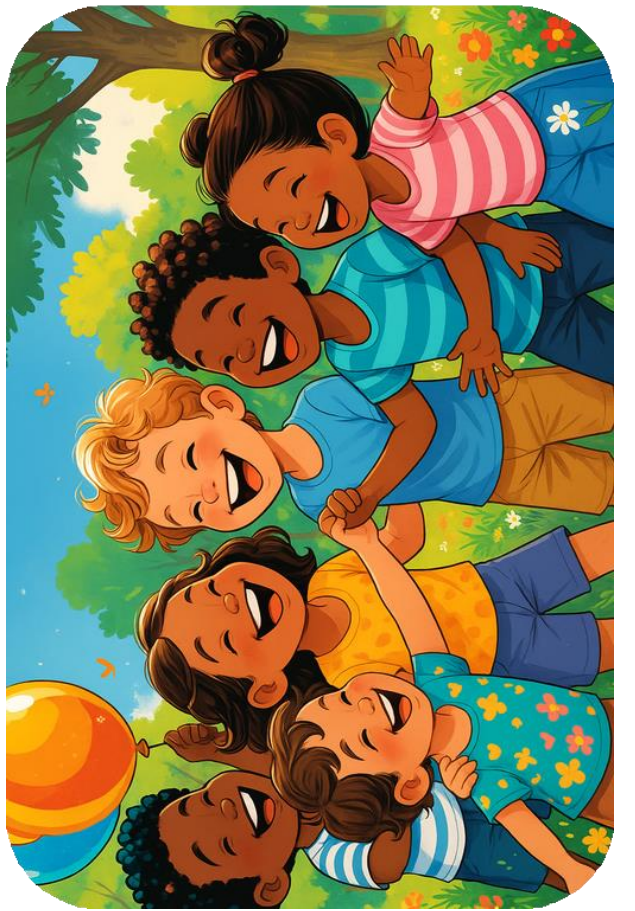
Turma / Série: 5º Ano A – Tarde

Número de alunos presentes: 16

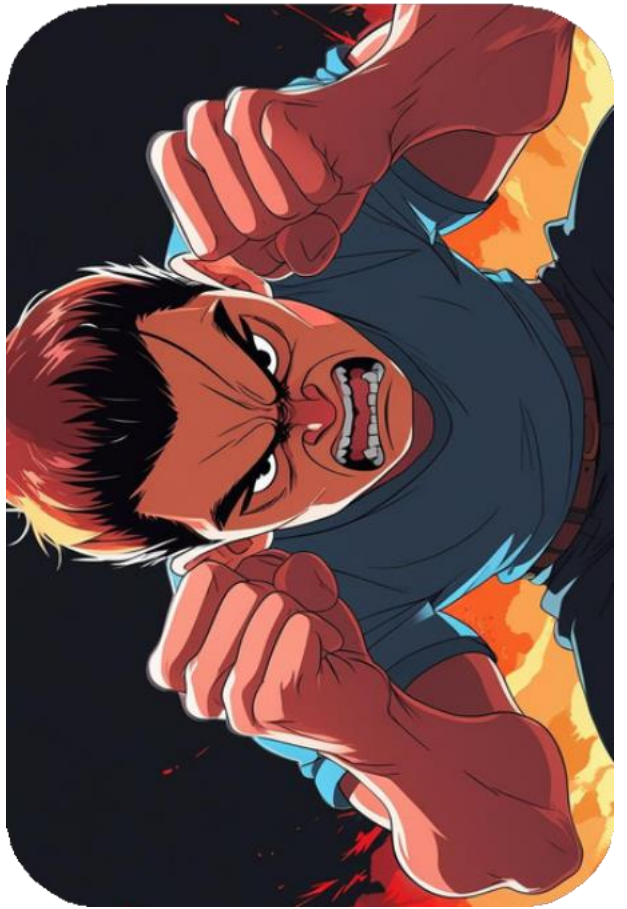
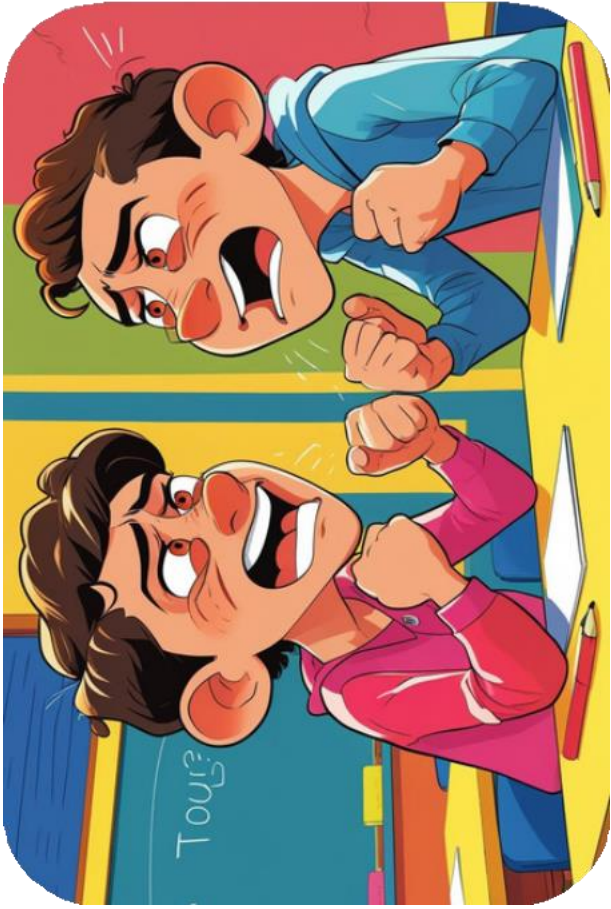
Não ocorreu intervenção, pois os alunos optaram por abandonar a participação e voltar ao cronograma normal do currículo escolar.

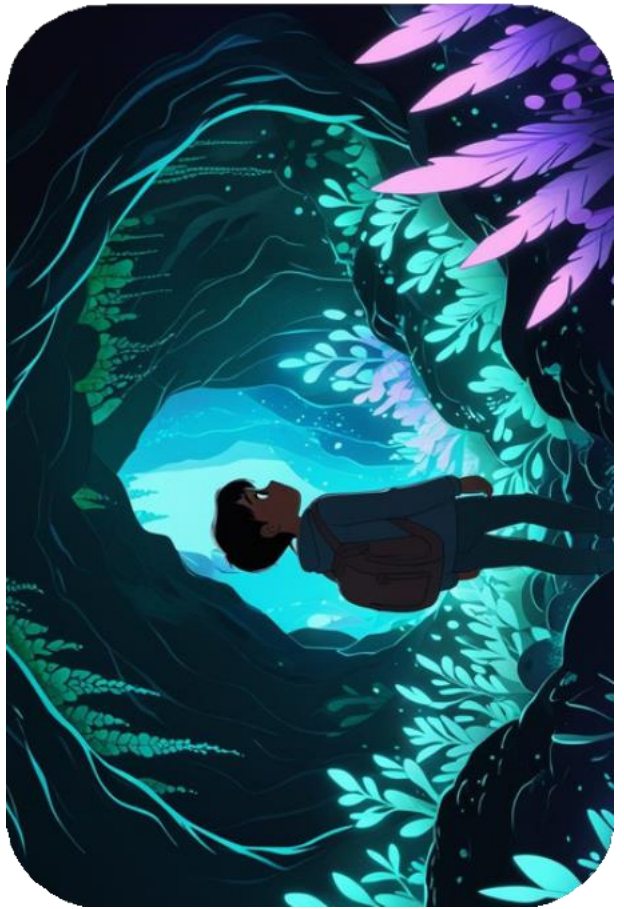
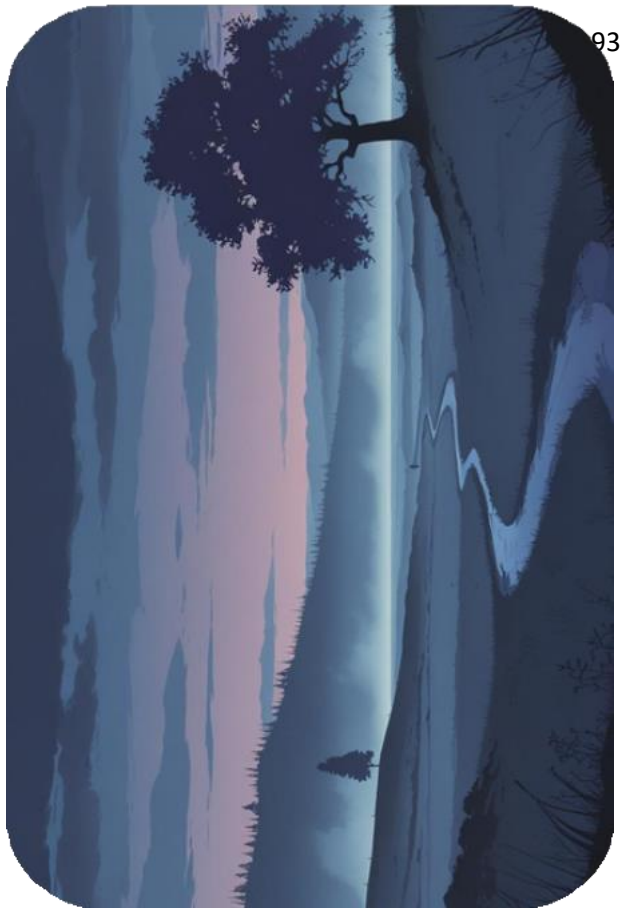
APÊNDICE C – PROTÓTIPO 1

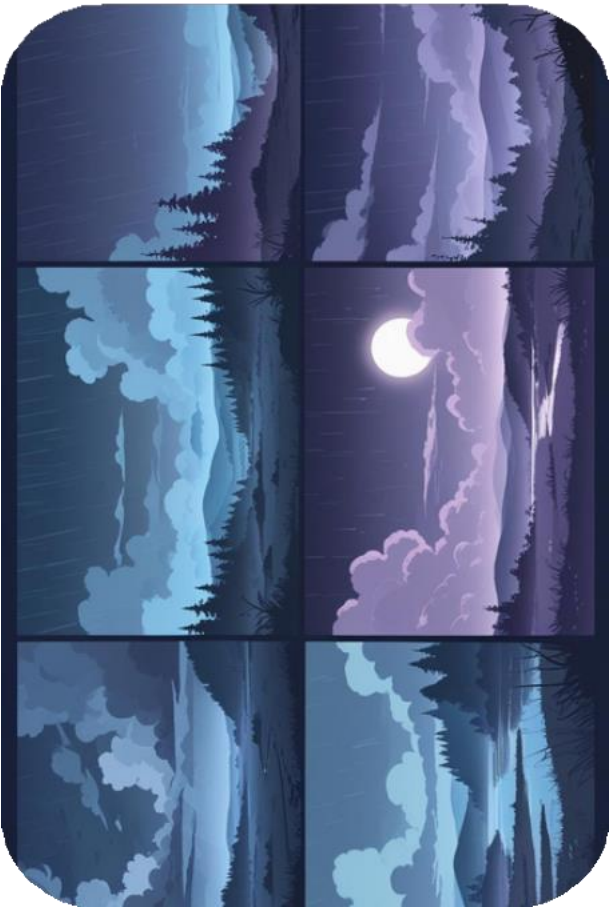






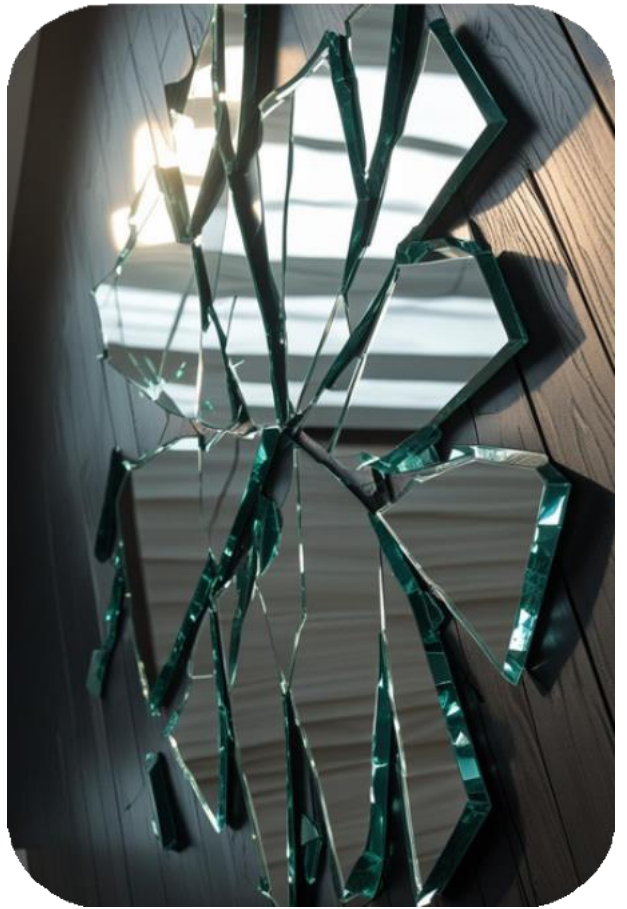
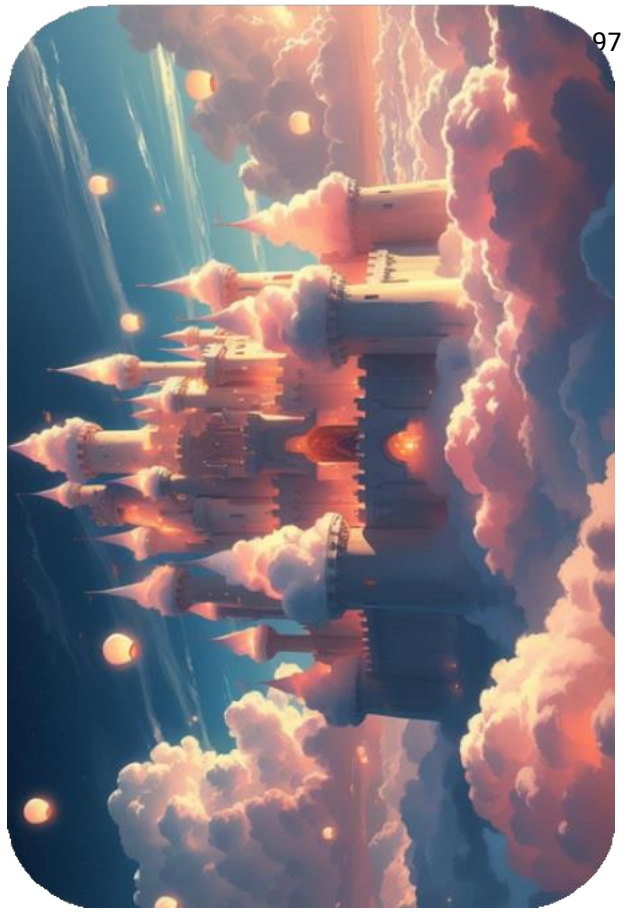


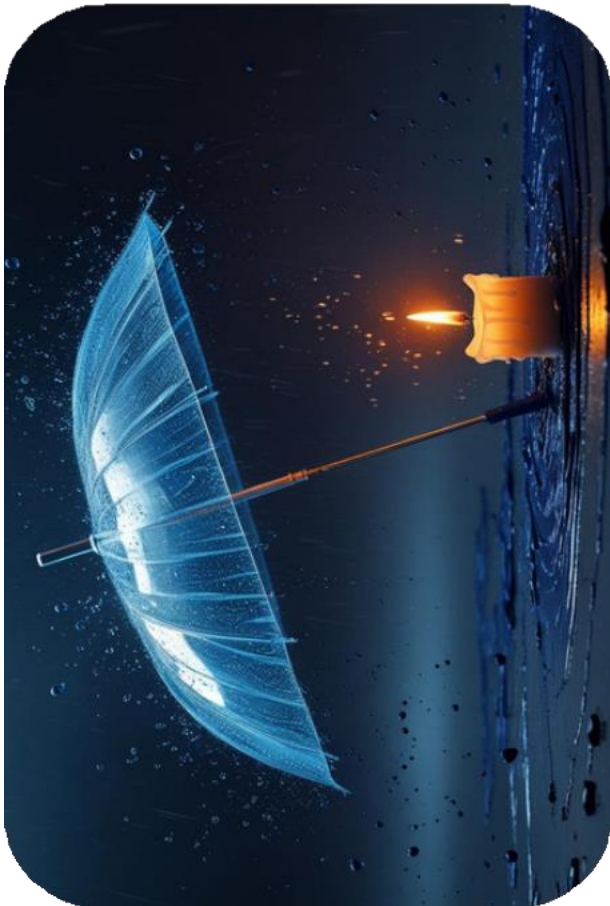




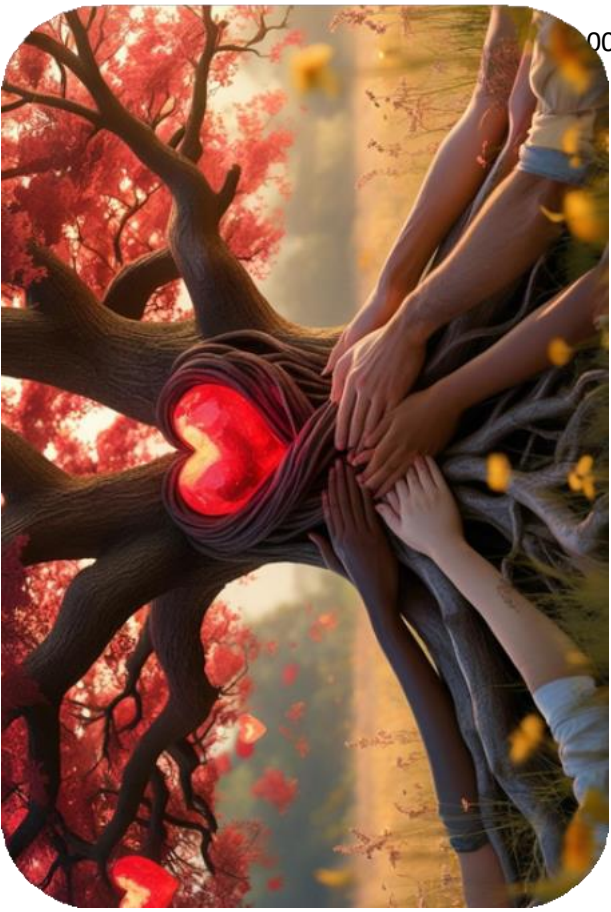










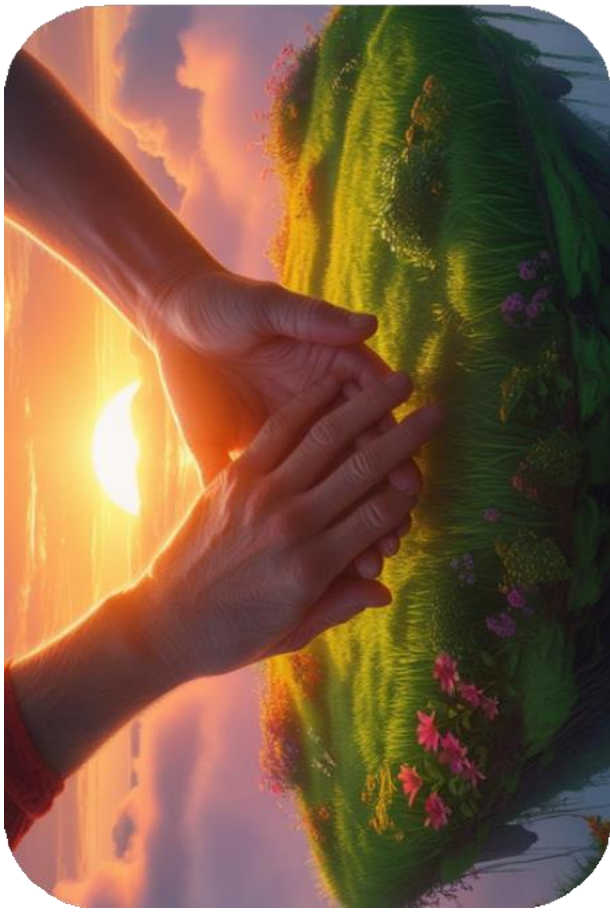


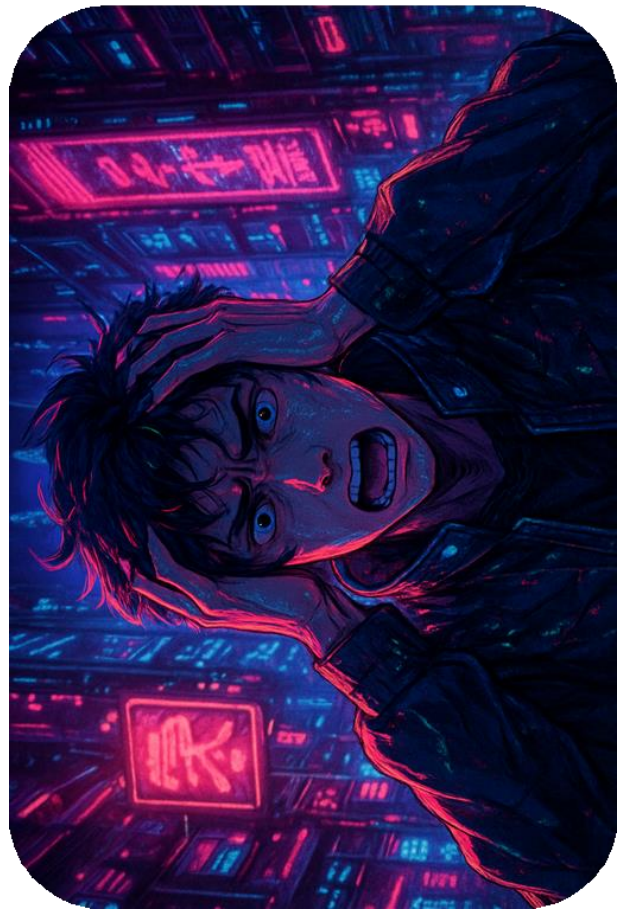








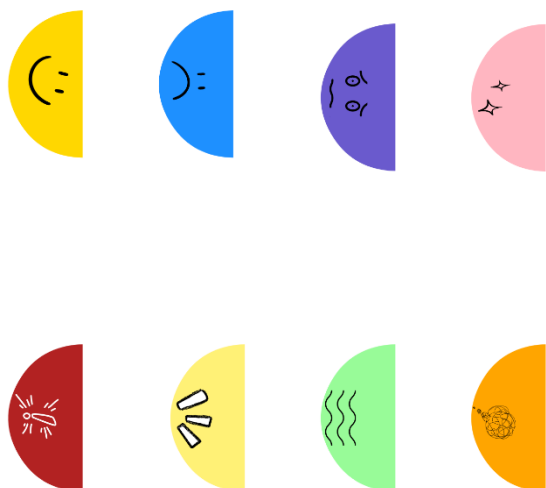




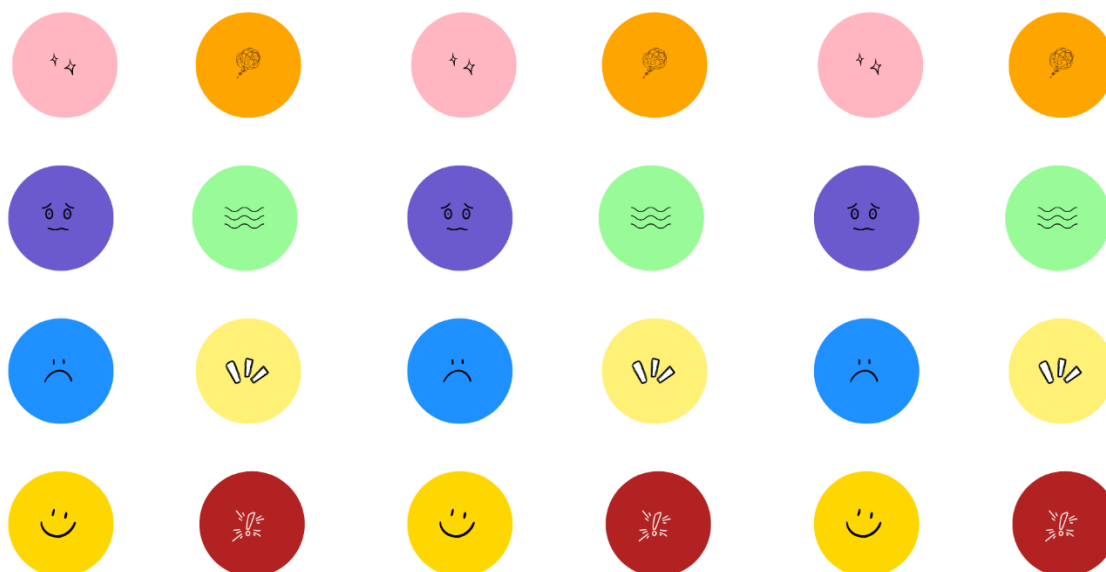




Tabuleiro



Avatar



Fichas de Votação



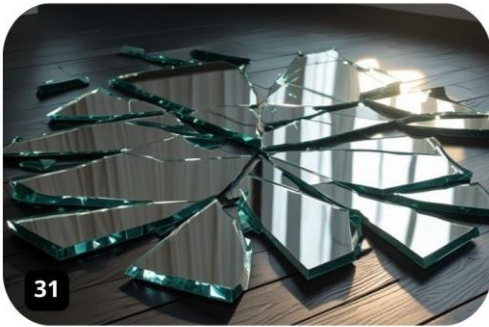


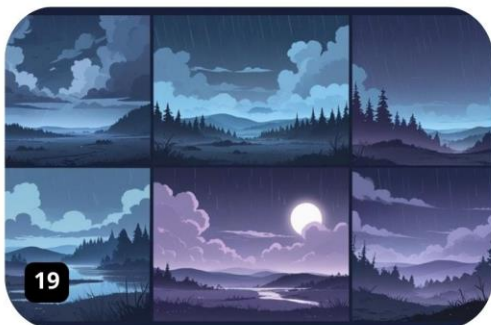




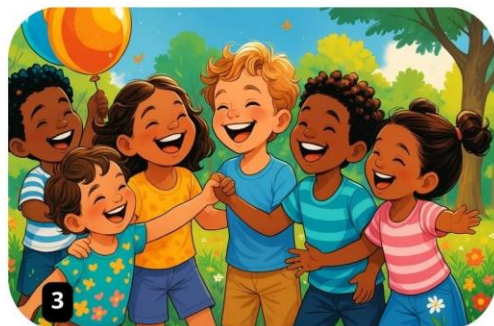








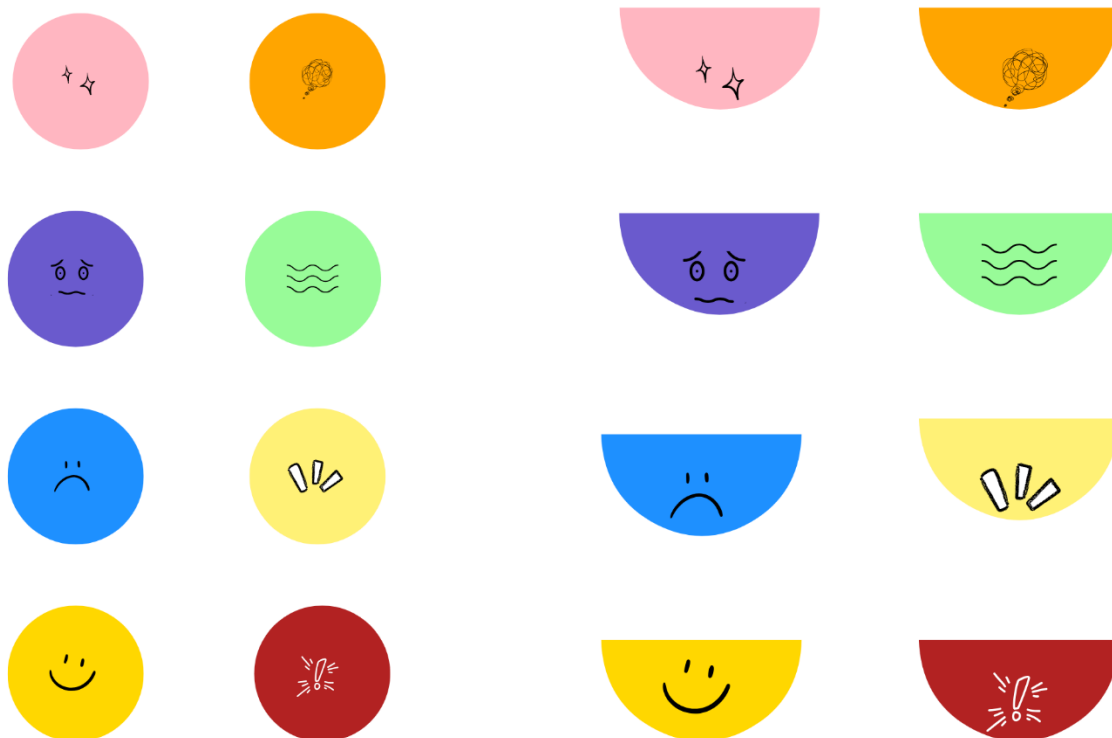




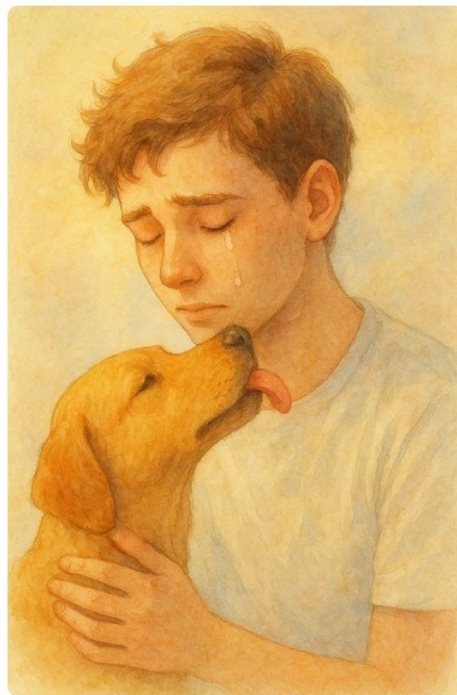
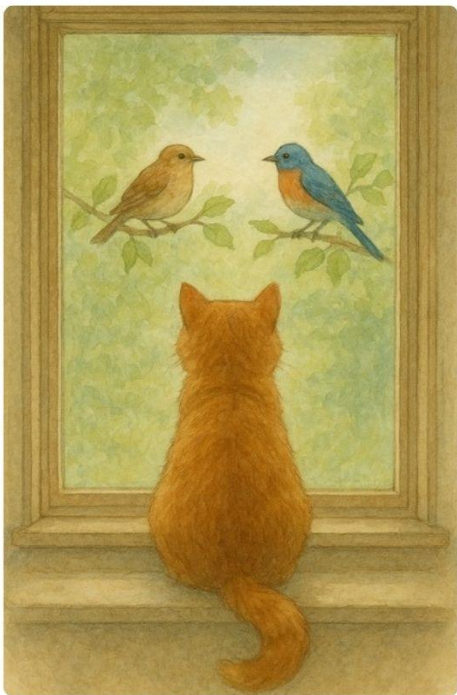
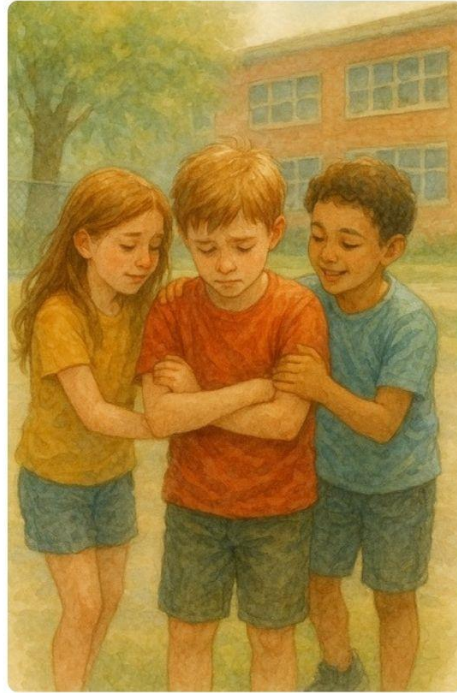
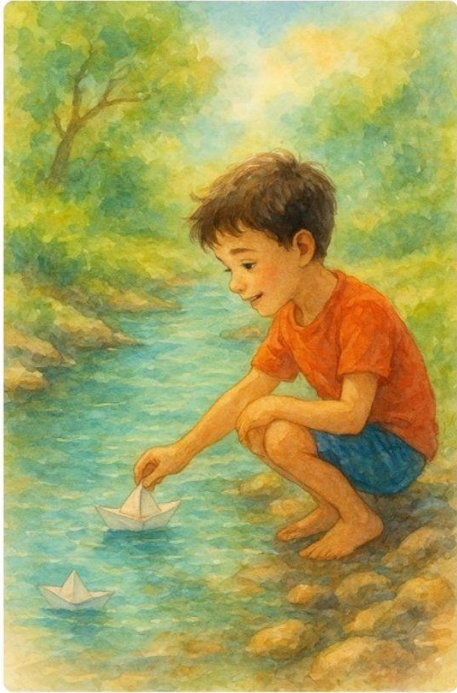
APÊNDICE E

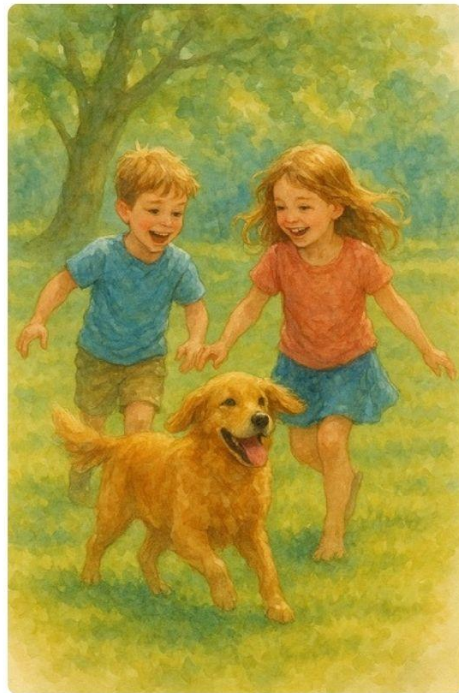
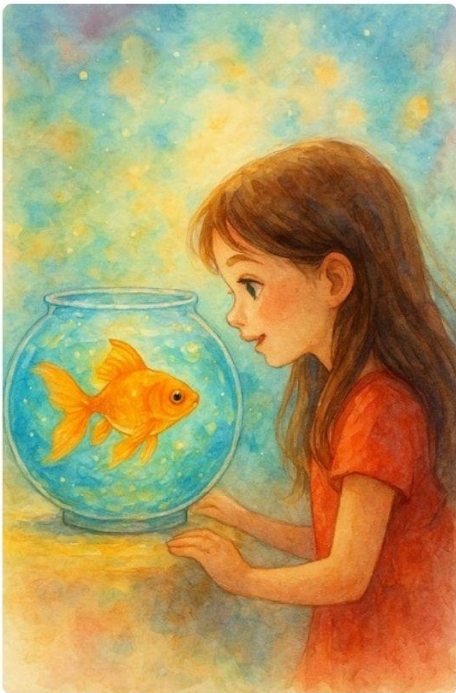
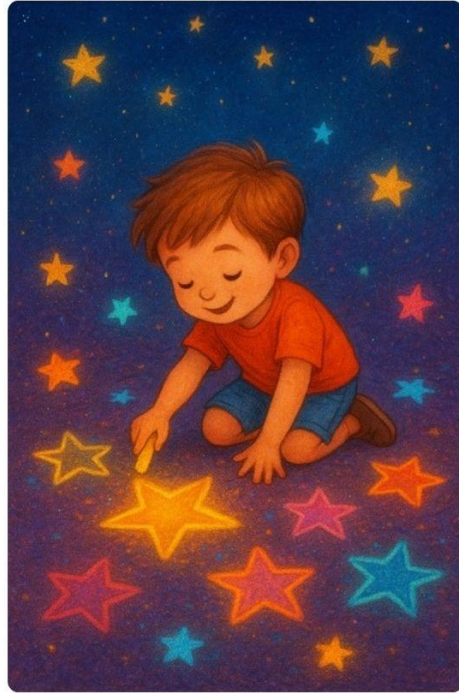
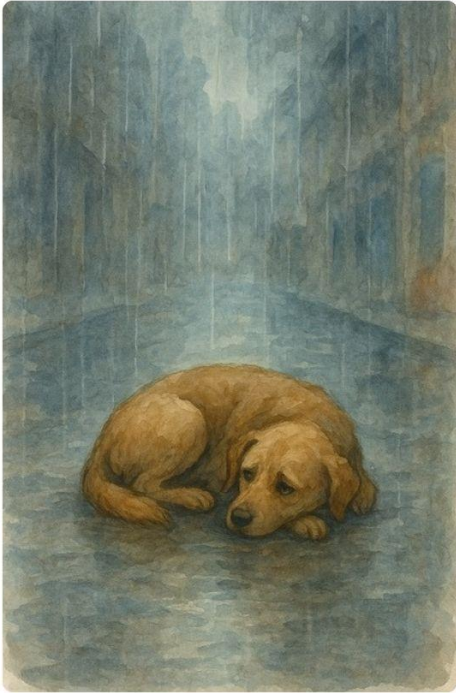


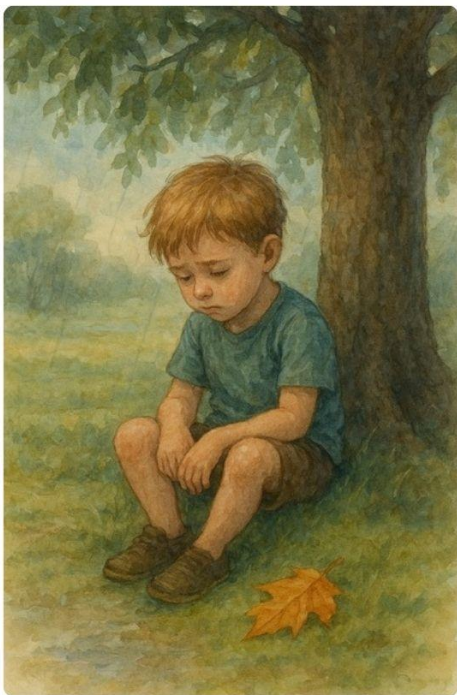
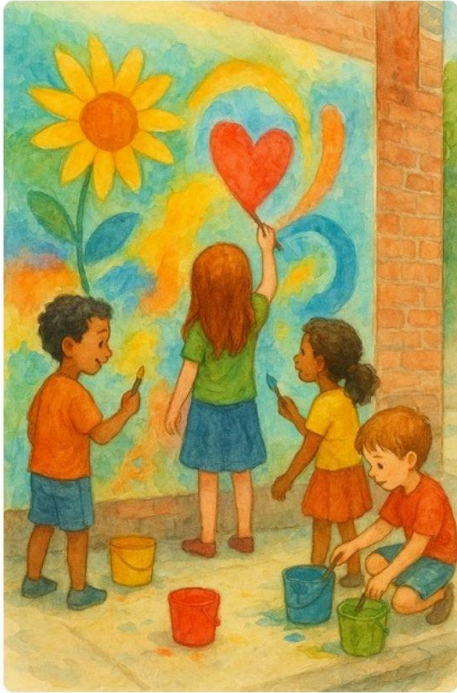
Tabuleiro

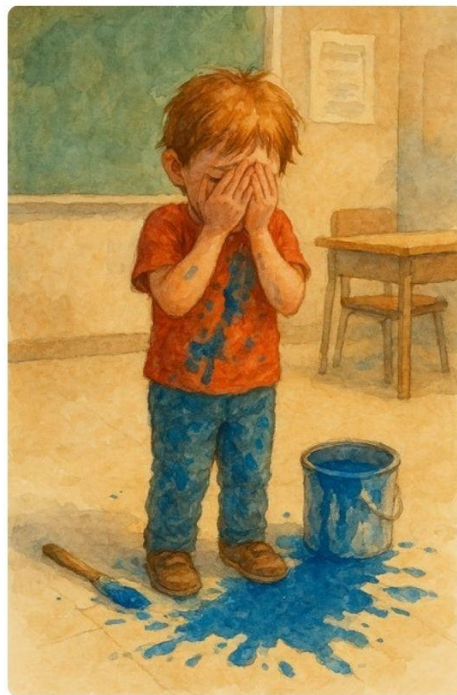
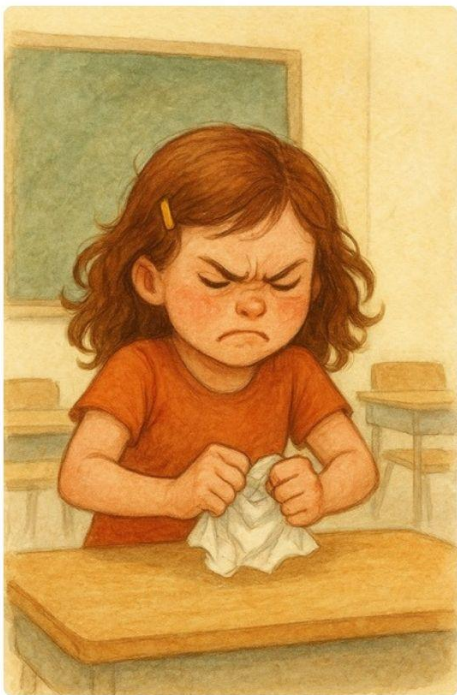
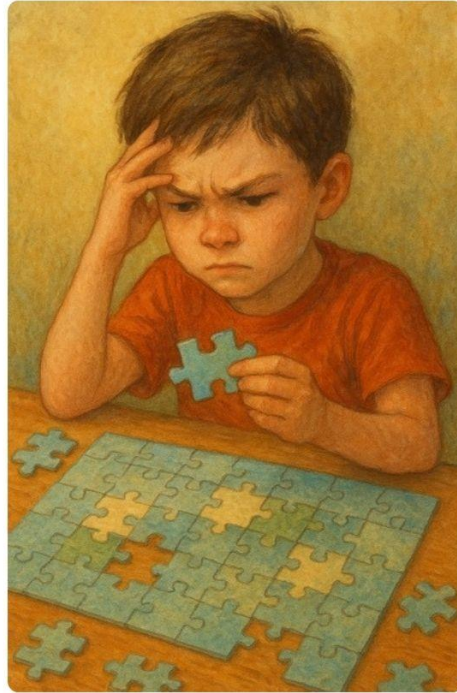


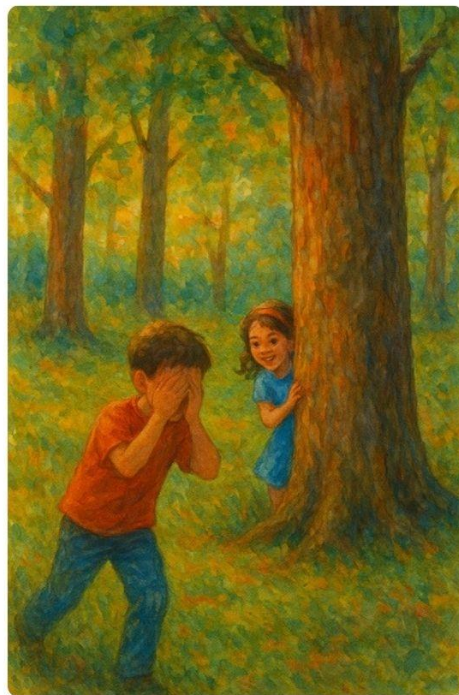
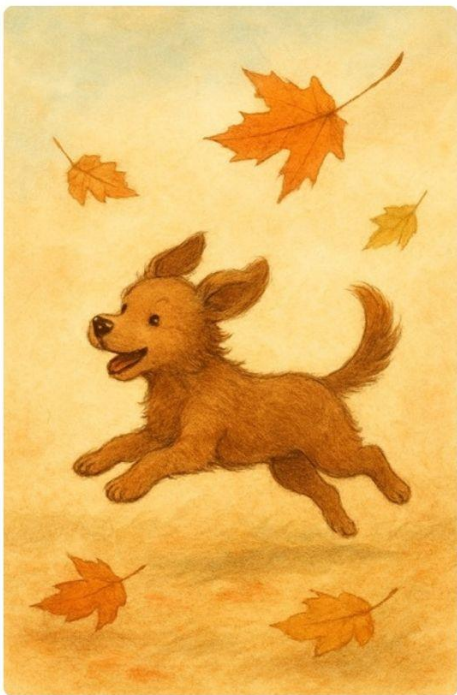
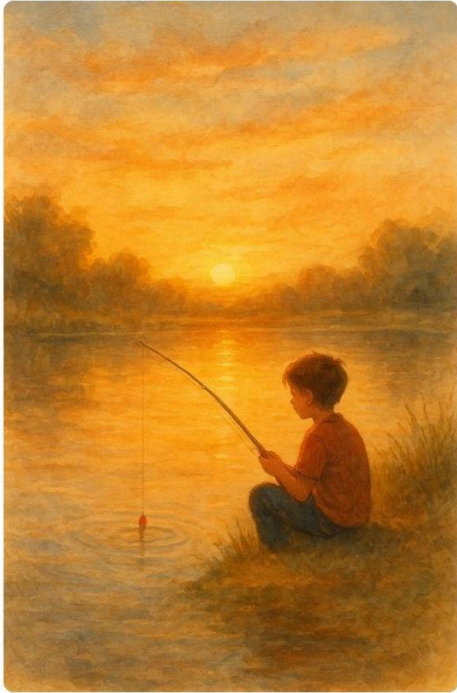
Fichas de votação à esquerda; Avatares à direita

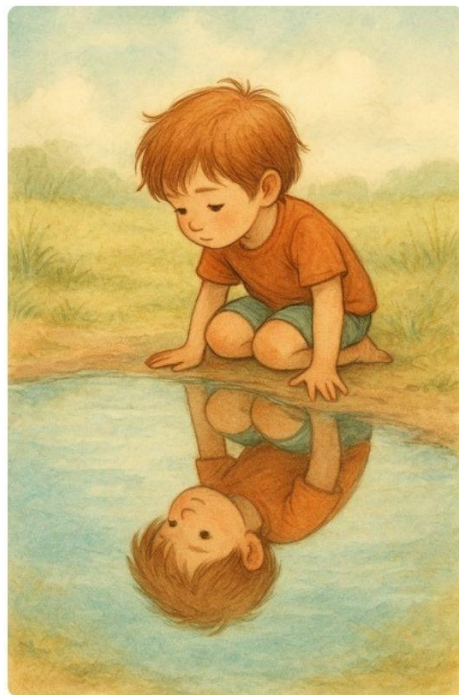
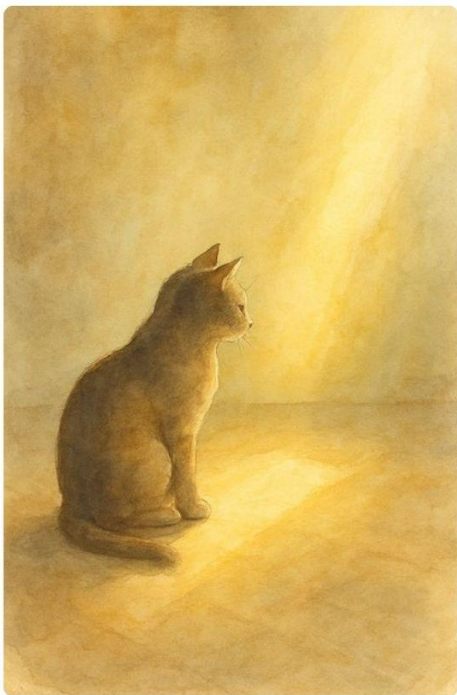
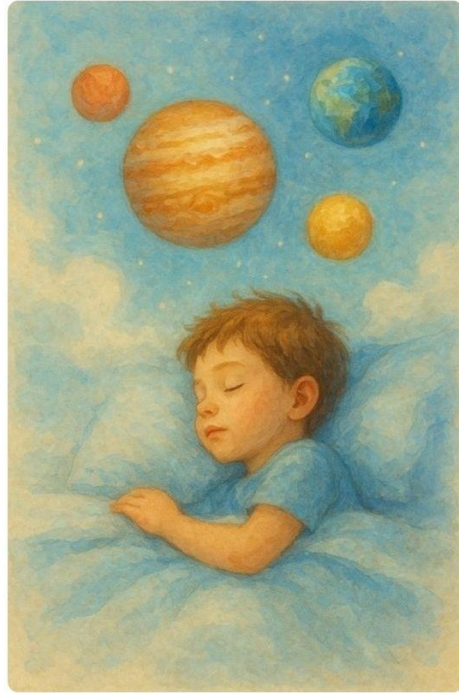


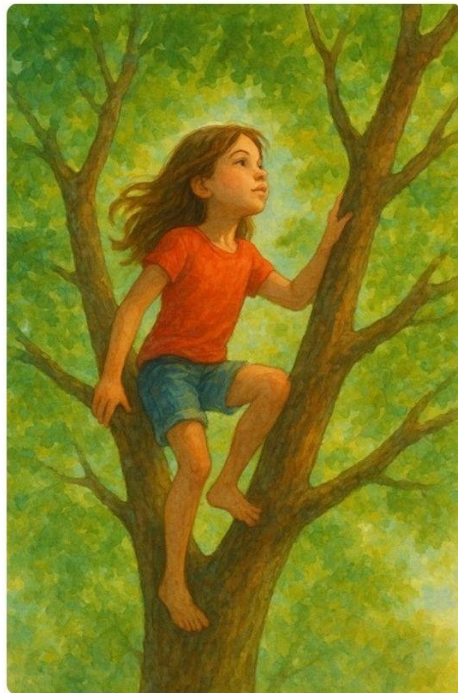
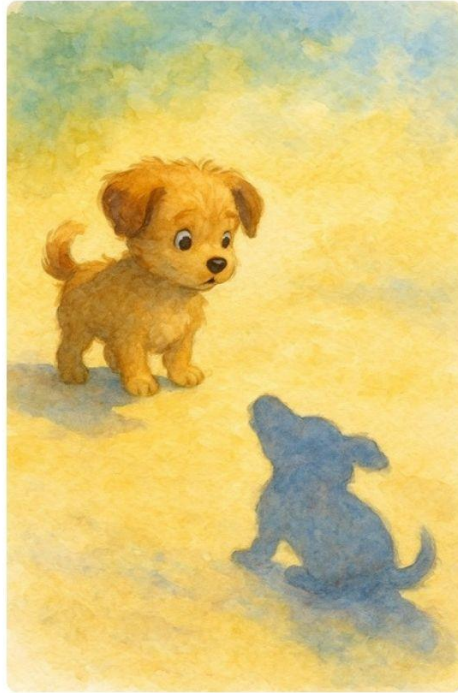


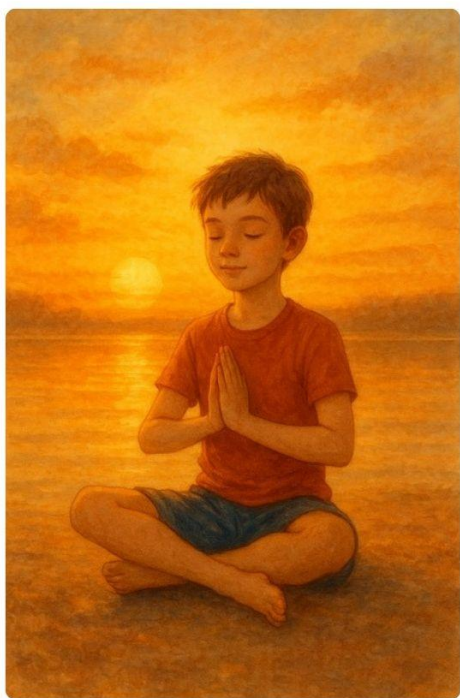
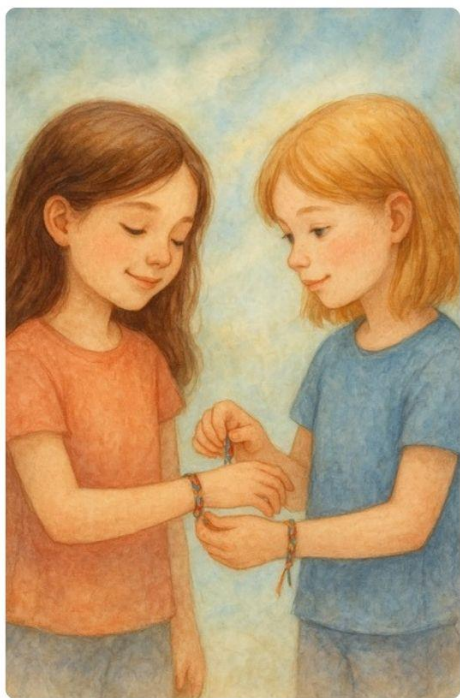


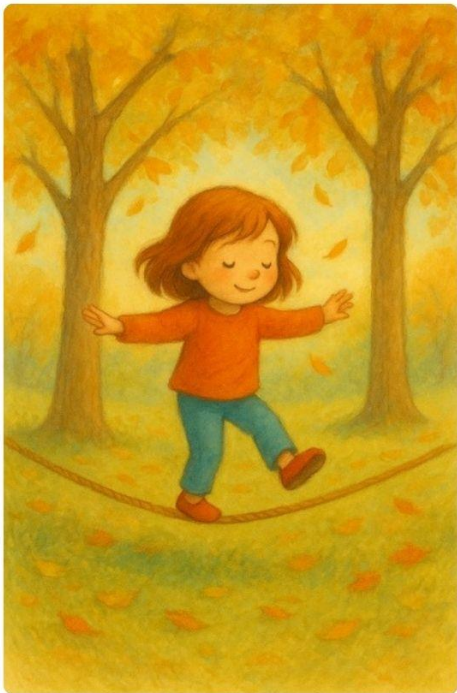
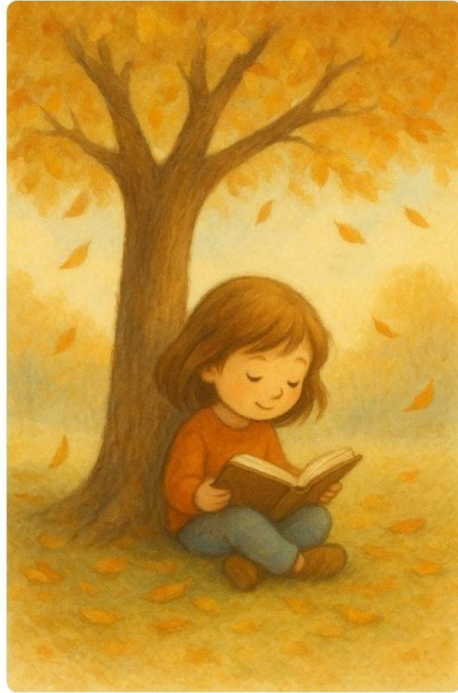
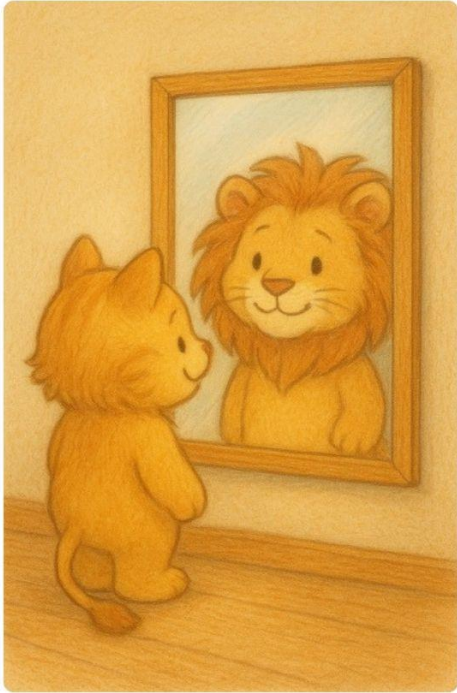


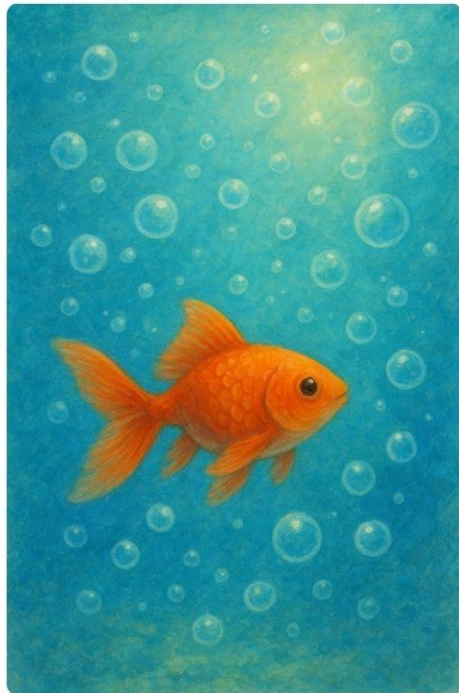
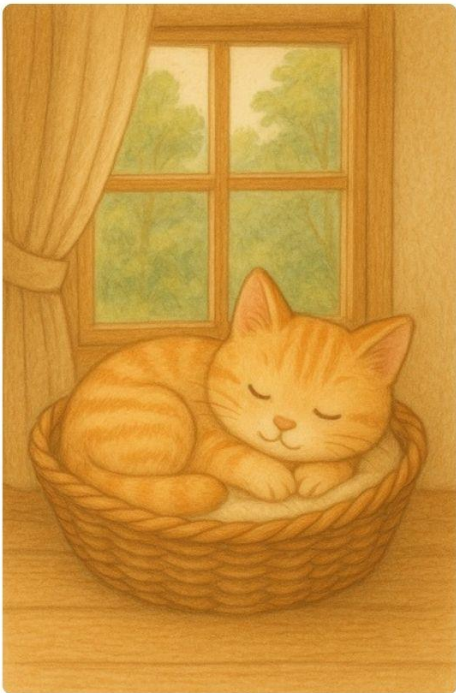
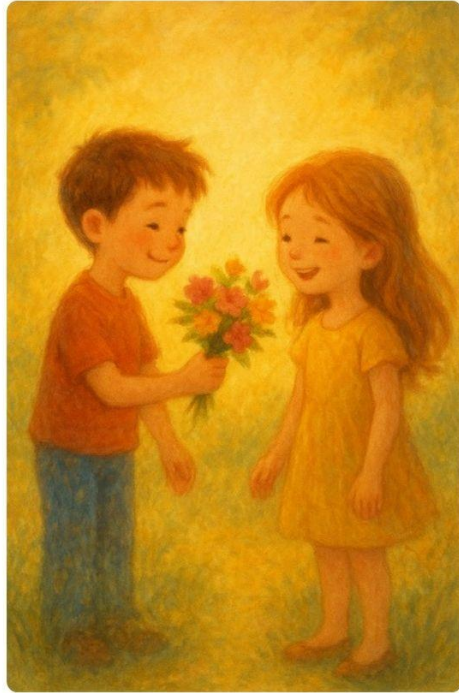
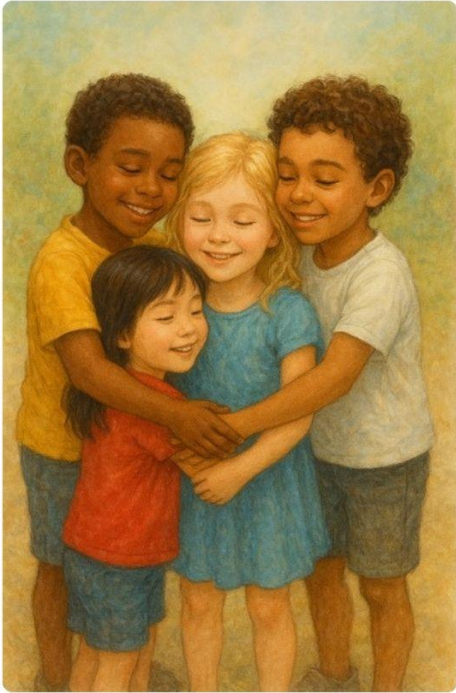


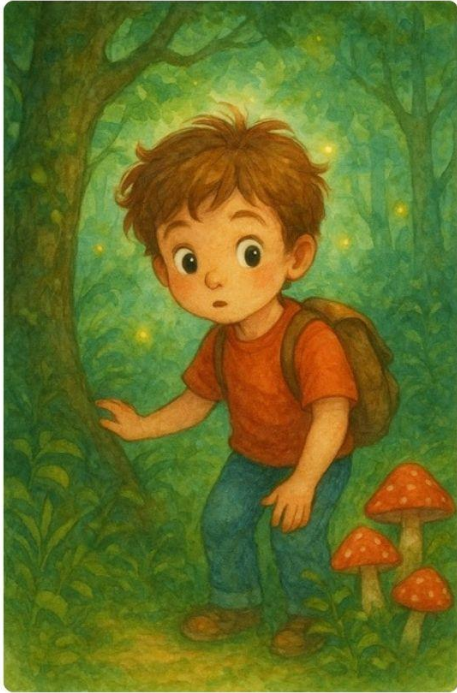


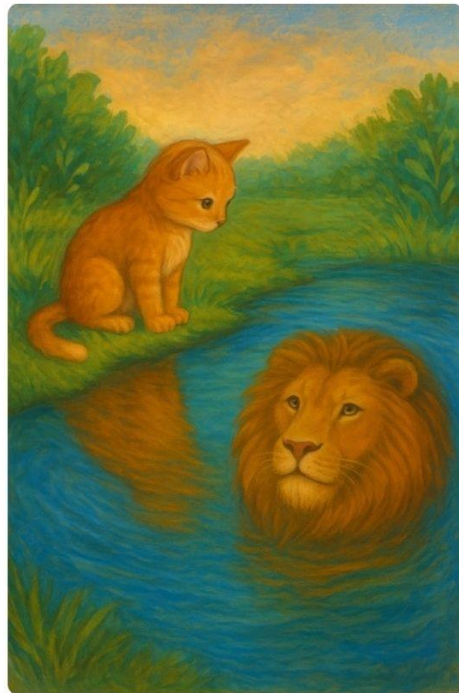
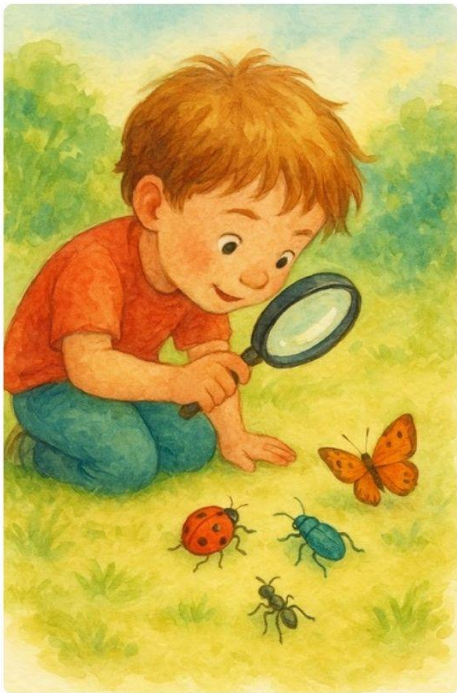
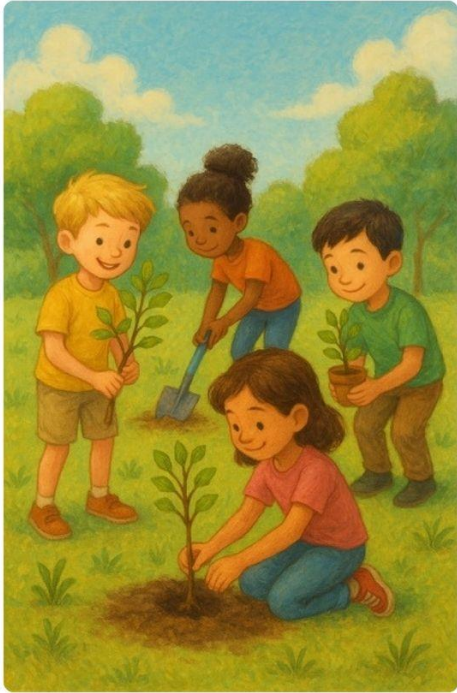


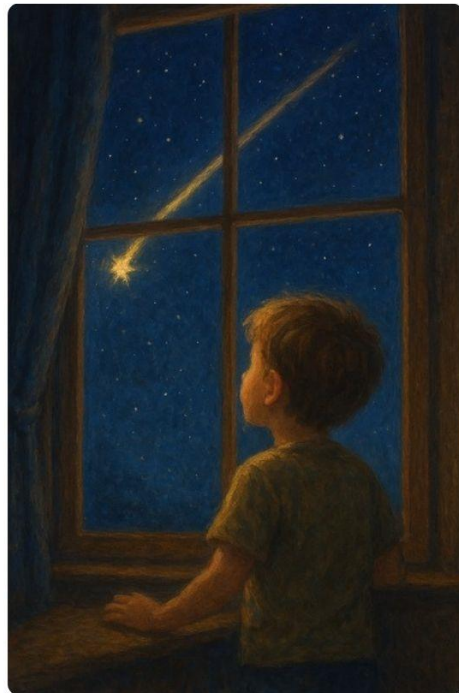


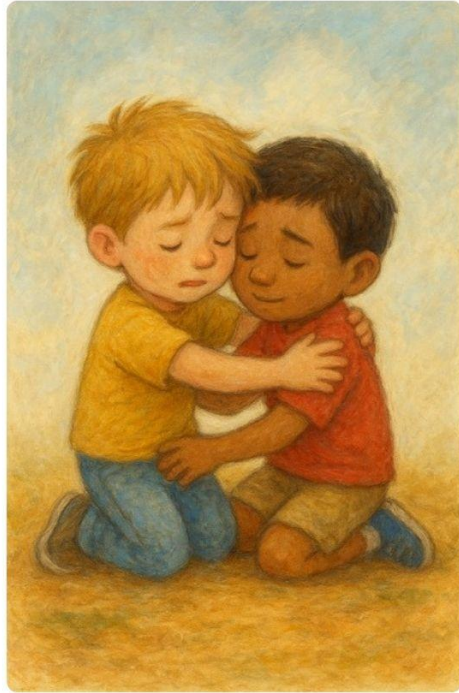


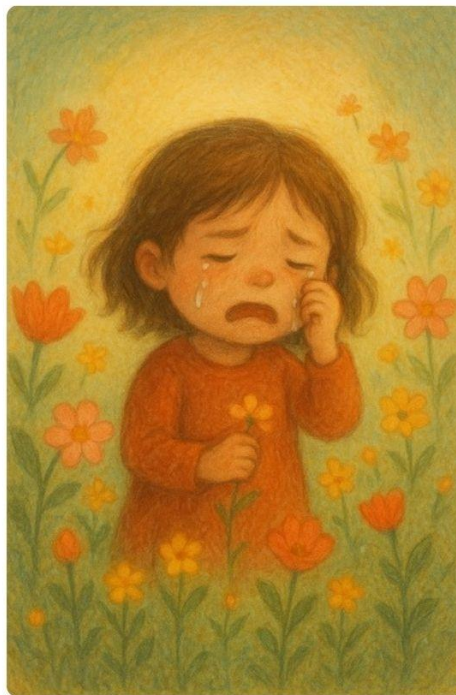
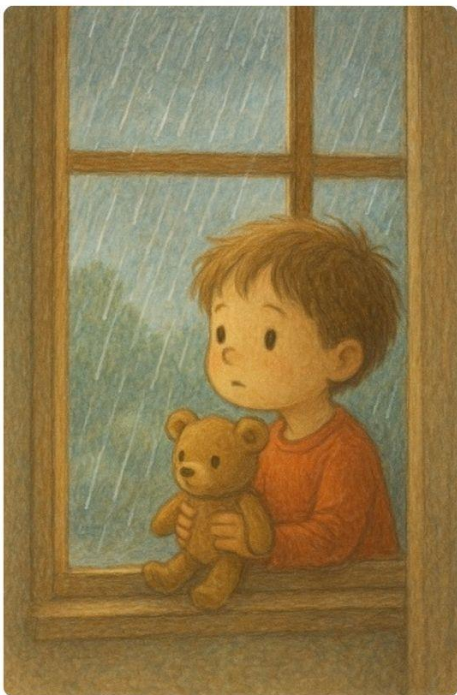
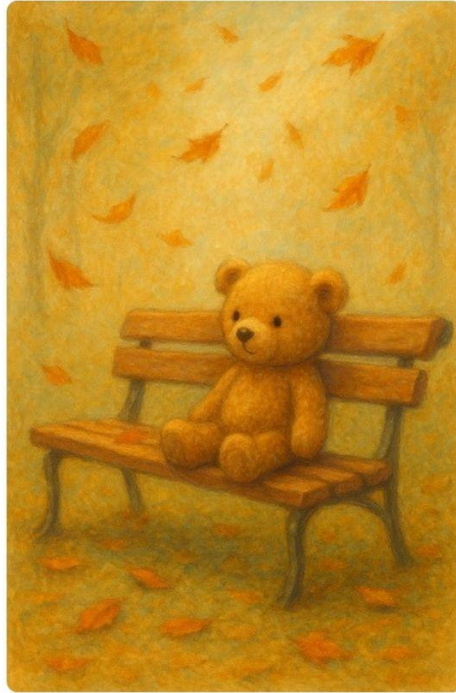


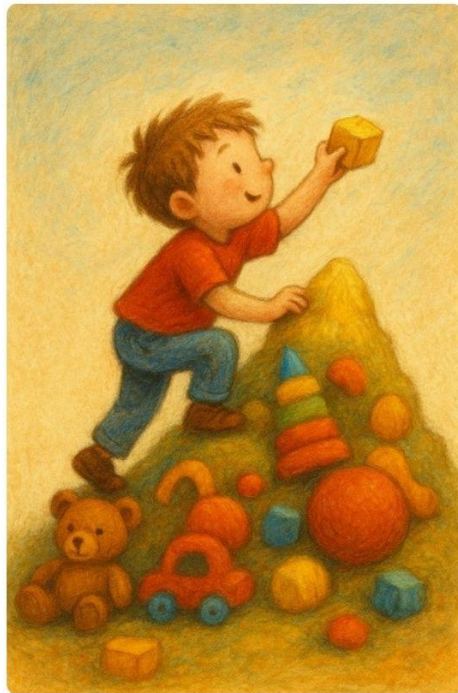
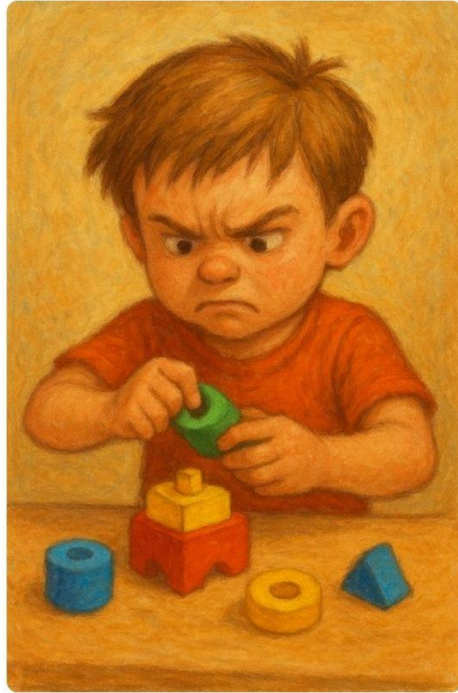
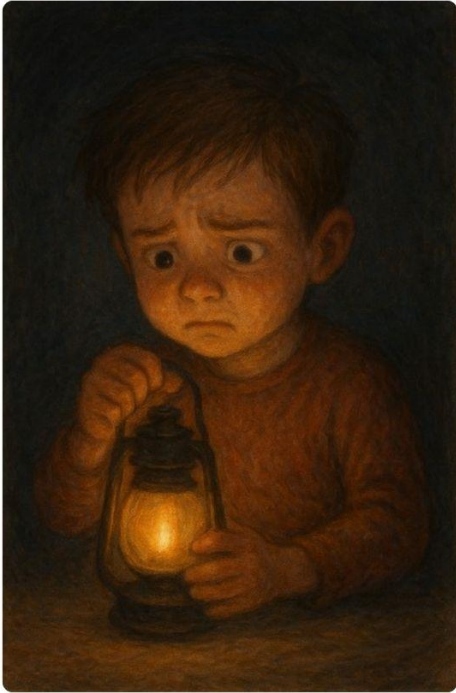


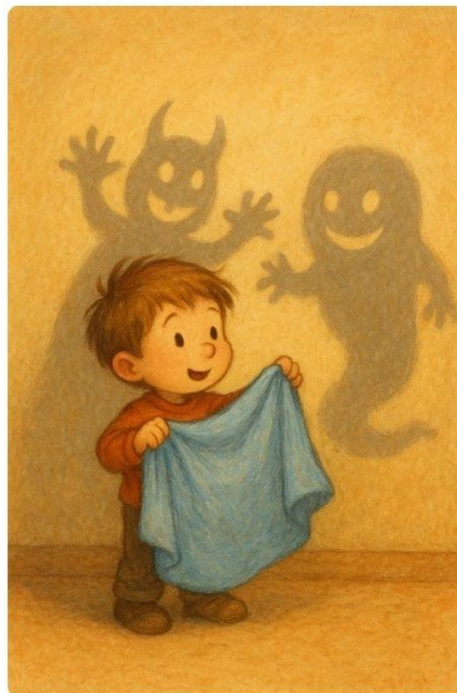


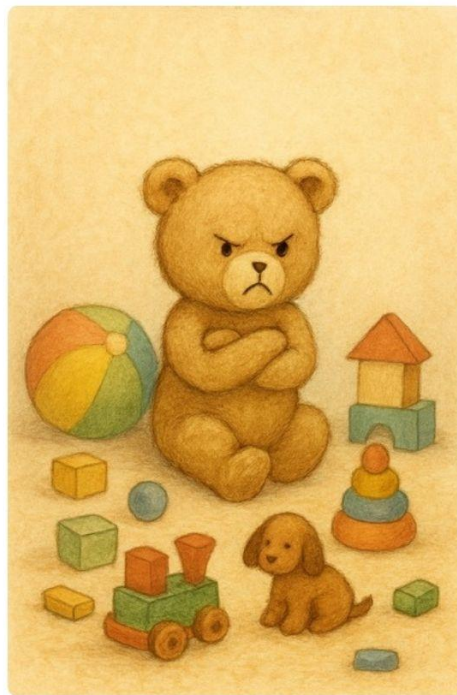
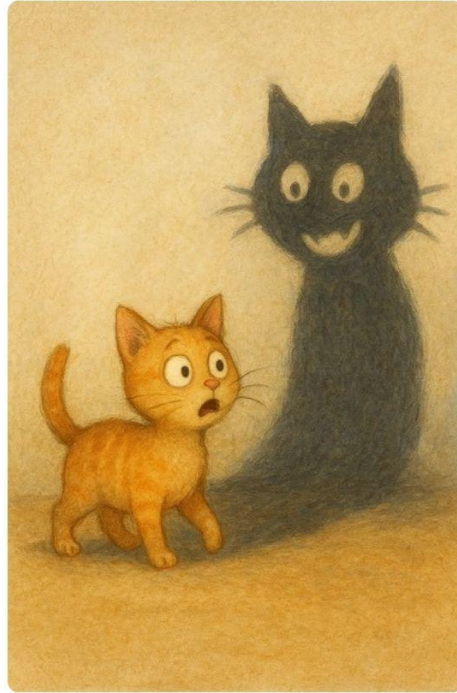


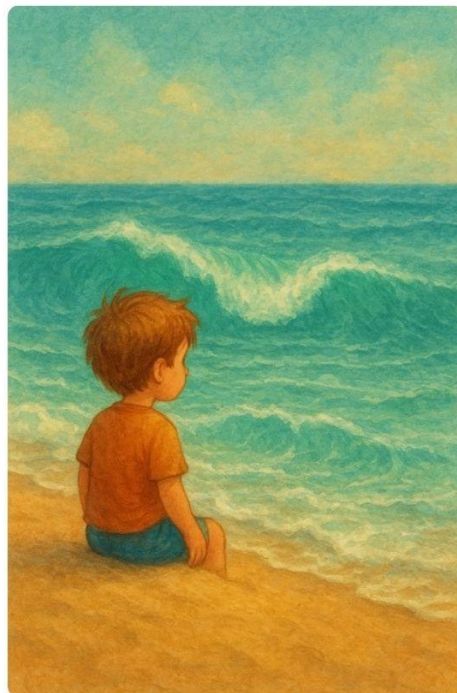
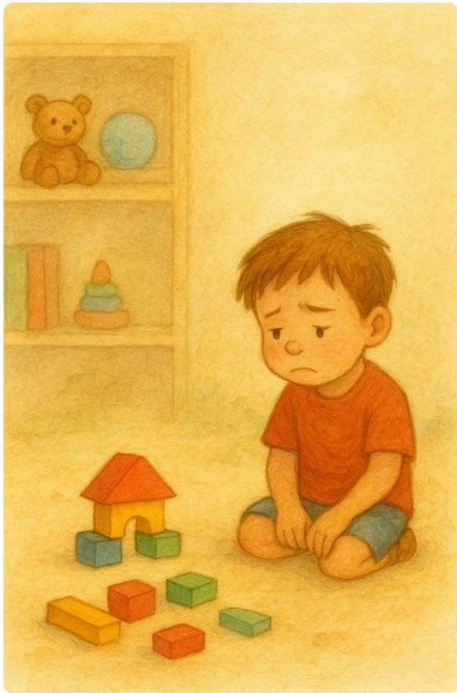


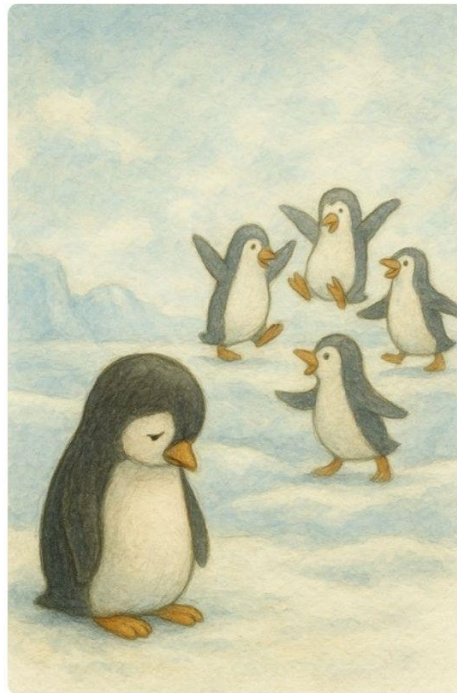
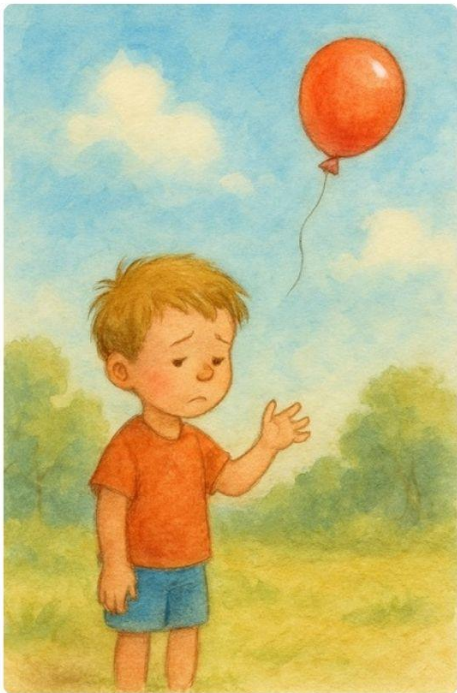
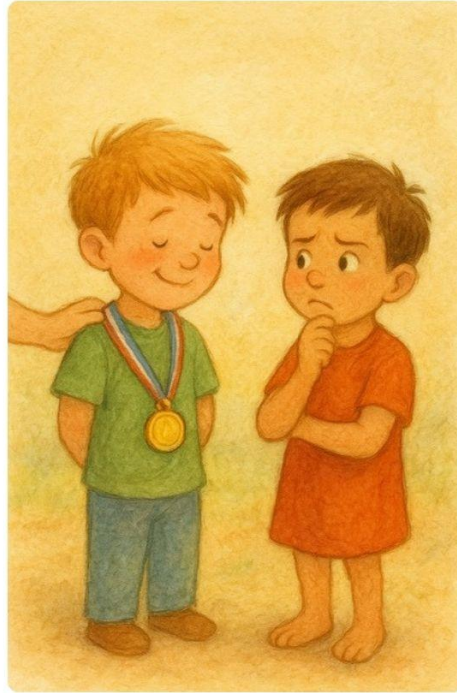
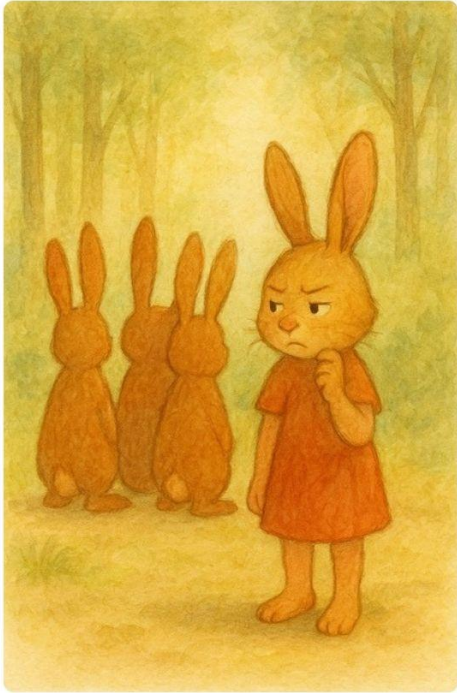


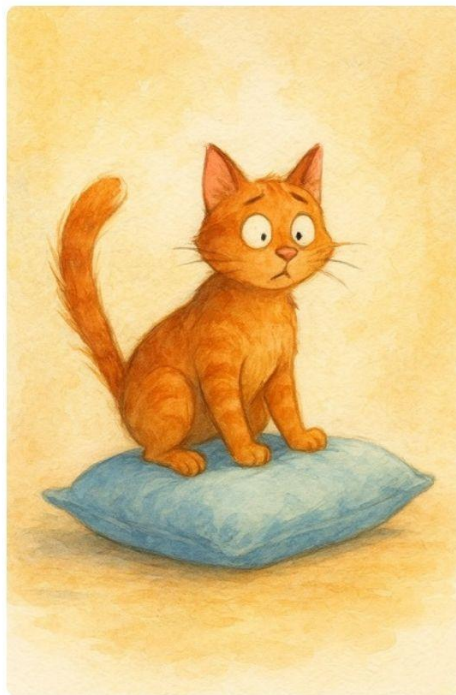
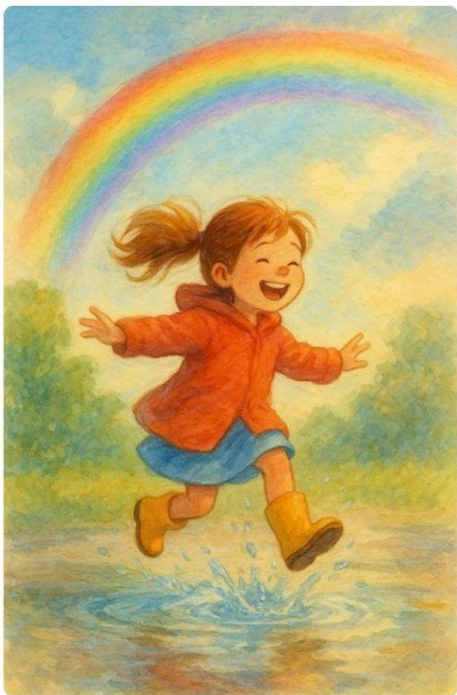
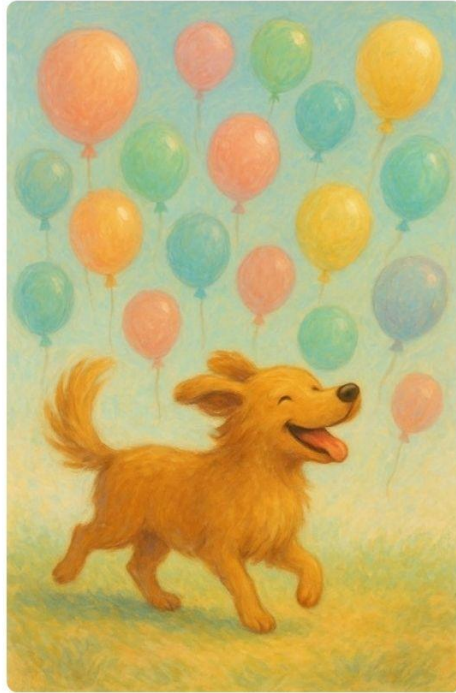
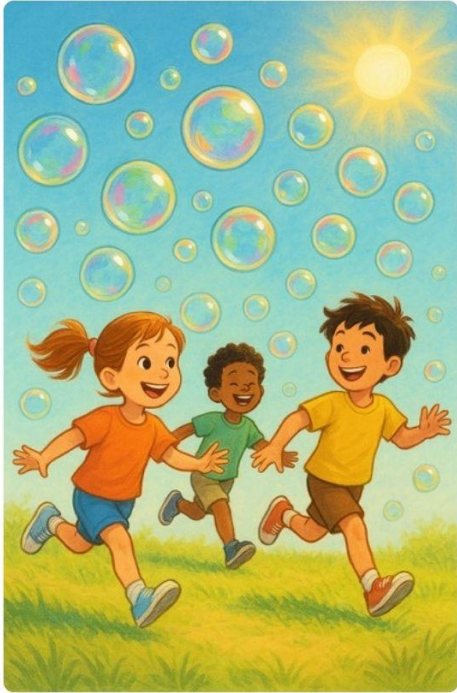












APÊNDICE F

Conjunto de cartas, avatares e fichas iguais ao protótipo 3 (APÊNDICE E)



Tabuleiro

Jogo das Emoções

MANUAL DE REGRAS

Objetivo do Jogo

Estimular o reconhecimento e a expressão emocional, criatividade narrativa, atenção, empatia e escuta ativa.

Quem pode jogar

4 a 7 jogadores

Componentes do Jogo

Tabuleiro com 21 casas

84 cartas de emoções/ilustrações

8 pinos

8 fichas de voto

Preparação do Jogo

Cada jogador escolhe um pino e coloca na primeira casa do tabuleiro

Embaralhe as cartas

Cada jogador recebe 6 cartas

O restante das cartas forma o bolo no centro da mesa

Cada jogador recebe 1 ficha de voto

Como Jogar

O jogo acontece em rodadas. A cada rodada, 1 jogador será o Narrador.

Passo a passo da rodada

O narrador escolhe uma carta da sua mão

Sem mostrar a carta, ele narra uma situação, sentimento, frase, história ou metáfora que represente a emoção daquela carta

Pode ser real ou imaginária

Não pode revelar diretamente a emoção

Os outros jogadores escolhem, das suas cartas, uma que melhor corresponde à narração

Eles entregam suas cartas viradas para baixo ao narrador

O narrador mistura as cartas e as revela na mesa

Todos os jogadores (menos o narrador) votam colocando sua ficha na carta que acham ser a do narrador

Não é permitido votar na própria carta

Pontuação

Situação	Pontos
Jogador acerta a carta do narrador	2 pontos
Sua carta recebe votos (e você não é o narrador)	1 ponto
Narrador: pelo menos 1 jogador acerta e pelo menos 1 erra	3 pontos

Se todos acertarem ou todos errarem, o narrador não pontua (narração muito óbvia ou muito difícil).

Após marcar os pontos, cada jogador compra 1 carta do topo do bolo para voltar a ter sempre 6 cartas em mãos.

As cartas usadas na rodada são recolhidas, colocadas no final do bolo.

O pino de cada jogador avança no tabuleiro conforme a pontuação obtida.

Final do Jogo

Todos começam na casa Largada

O primeiro jogador a alcançar a Chegada vence o jogo

Dicas e Mediação

Incentive descrições emocionais criativas

Valorize interpretações diferentes

Estimule o respeito ao tempo de fala