

Alexandre Carvalho da Silva
Jorge Luiz Marques de Moraes

PIQUE BANDEIRICANO: O JOGO COEDUCATIVO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Rio de Janeiro, 2026

**PIQUE
BANDEIRICANO:
O JOGO COEDUCATIVO
COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Alexandre Carvalho da Silva
Jorge Luiz Marques de Moraes

**PIQUE
BANDEIRICANO:
O JOGO COEDUCATIVO
COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

1ª edição



Rio de Janeiro, 2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Alexandre Carvalho da
Pique Bandeiricano : o jogo coeducativo como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física / Alexandre Carvalho da Silva, Jorge Luiz Marques de Moraes. – 1. ed. – Rio de Janeiro : Imperial Editora, 2026.

88 p.

ISBN: 978-65-5930-235-2.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Coeducação. 3. Equidade. 4. Relações de gênero. 5. Jogos na educação. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

O jogo que constitui o presente material tem origem na pesquisa intitulada “Coeducação e Educação Física Escolar: costuras didáticas através do jogo”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC – CPII). O material reúne o detalhamento da operacionalização do jogo feito através de esquemas e de figuras que favorecem, esteticamente, a compreensão da proposta. Essa articula-se ao fomento da equidade durante a prática do jogo de forma que as oportunidades de vivência das ações e decisões existentes no jogo sejam justas e equilibradas. Embora a proposta não seja direcionada a um ano de escolaridade específico, indicamos o ciclo final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) como cenário incipiente favorável para apresentação e vivência do jogo, uma vez que ele envolve um conjunto de regras que não é pequeno e exige consideráveis noções espaciais e temporais, além de outras compreensões. Considerando as múltiplas realidades escolares, algumas adaptações são apresentadas para viabilizar, principalmente, a vivência do jogo. Seu referencial teórico é sustentado pelas discussões originadas nos campos de conhecimento envolvendo gênero, coeducação e jogo. O material está organizado em cinco seções: apresentação, o jogo pique bandeiricano, fixando a compreensão através de situações do jogo, sugestão de aplicação do jogo e adaptações possíveis para o jogo. Além disso, são sugeridos *links* de vídeos para a construção da protagonista do jogo: a bola ovalada. Em suma, o potencial de replicação do jogo está intimamente ligado à popularização da tematização dos jogos no universo das aulas de Educação Física. O objetivo é ampliar o senso coletivo de solidariedade, participação ativa e justiça através da disseminação do conceito de equidade. Dessa forma, espera-se que o produto educacional apresentado contribua para a promoção de reflexões pedagógicas críticas acerca das questões de gênero no universo escolar e fora dele.

Palavras-chave: coeducação; jogo; equidade; gênero.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	6
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
3. O JOGO PIQUE BANDEIRICANO (JPB).....	22
4. FIXANDO A COMPREENSÃO ATRAVÉS DE SITUAÇÕES DO JPB.....	50
5. SUGESTÃO DE APLICAÇÃO DO JPB	66
6. ADAPTAÇÕES POSSÍVEIS PARA O JPB	82
7. SOBRE OS AUTORES	86
8. REFERÊNCIAS	87



I. APRESENTAÇÃO

Caro (a) leitor (a),

Você está diante de um material produzido com muita paixão, responsabilidade e ética no universo do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II (CPII). O MPPEB/CPII se destina ao aprofundamento e integração dos saberes disciplinares e pedagógicos referentes à Educação Básica, tecendo íntima inter-relação entre teoria e prática por meio da pesquisa. Além disso, busca a formação para o exercício da atividade docente, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades em suas áreas de conhecimento e contribuindo para a promoção de alternativas práticas às demandas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Em suma, esse programa *stricto sensu* pretende unir o aprofundamento teórico com a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente no seu campo de trabalho, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja objeto e objetivo do ato de pensar e de fazer do professor como pesquisador da sua prática[1].

O Jogo Pique Bandeiricano (JPB) tem origem no ano de 2018 durante uma experiência docente temporária realizada em um instituto federal, notadamente, o Campus Engenho Novo II do CPII. Inicialmente, surgiu da necessidade de se repensar as aulas cujos jogos eram tematizados. Mas em que sentido? Durante a atuação na instituição, evidências de que estudantes participavam das aulas pelo caráter de obrigatoriedade, em detrimento da imersão no processo educativo, apresentaram-se como uma questão que precisava ser problematizada. Assim, ao ouvir os/as estudantes, foi detectado que resistência e desmotivação caminhavam de mãos dadas ao formato de aula que visibilizava e valorizava aqueles/as que se destacavam pelos repertórios motor e físico diferenciados. Na linguagem popular, eram os/as “bambambãs” do pedaço. Em suma, estudantes integravam numericamente um grupo ou equipe, mas não participavam efetivamente das ações e situações contidas nos jogos. Com isso, eram completamente ignorados/as durante as aulas como se fossem invisíveis, fantasmas. Eis um cenário que necessitava urgentemente de transformação, de subversão!

[1] Disponível em: <https://blog.cp2.g12.br/propgpec/mppeb/>. Acesso em 03 de dezembro de 2025.

Após alguns debates sobre o “problema”, docente e estudantes apresentaram uma proposta: criação de jogos que unissem duas ou mais práticas corporais, podendo ser populares ou pouco conhecidas. A proposta tinha dois objetivos muito claros: aumentar a participação efetiva dos/as estudantes na prática dos jogos e fortalecer o senso de coletividade respeitando, principalmente, as diferenças nos aspectos cognitivo, motor e físico. A compreensão de que as regras, materiais, espaços e objetivos dos jogos possuem um caráter flexível foi fundamental para esse processo. Tudo podia ser adaptado considerando as características da(s) turma(s). Logo, uma determinada regra de um jogo criado pelo coletivo poderia ser adotado pela turma X e não ser adotado pela turma Y. Foi um processo pedagógico muito enriquecedor com todas as vozes circulando e com o exercício da escuta extremamente aguçado.

Múltiplas ideias de jogos emergiram e algumas até “impossíveis” de vivenciar, já que envolviam a utilização de piscina e na instituição não existia esse espaço. Após muitas discussões e reflexões sobre o “problema”, o coletivo decidiu por elencar e operacionalizar a vivência dos seguintes jogos: hóquei fut, totó humano flexível, vôlei fut pong, pique bandeiricano, beise bets e hand bandeira. Como dito anteriormente, cada jogo ganhou contornos amoldados às características das turmas. Assim, no curso das vivências, ressignificações estavam sempre presentes. Esse processo gerou a publicação de um relato de experiência intitulado “*Jogos na Educação Física Escolar: uma construção coletiva para caminhos insurgentes*”[2]. O projeto dos “jogos novos” ganhou visibilidade na comunidade escolar e outros docentes do departamento de Educação Física (EF) levaram a ideia para suas turmas. Os Jogos Interculturais de 2018, projeto da equipe de EF do Campus Engenho Novo II que envolvia a participação de toda comunidade escolar, tratou de alavancar o JPB a outro patamar. Uma lista contendo nomes de práticas corporais era disponibilizada para que os/as estudantes de todas as turmas da instituição[3] votassem e, assim, as modalidades integrantes dos Jogos Interculturais eram definidas. A edição de 2018 ficou marcada como aquela que abraçou a proposta do JPB e toda sua potencialidade pedagógica.

[2] Revista Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020, p. 252 – 263.

[3] Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (Regular e Integrado).

Como forma de disseminar o projeto dos “jogos novos”, o Encontro de Educação Física Escolar (ENEFE), promovido anualmente pelo Departamento de Educação Física (DEF) do CPIL, serviu de espaço para a realização de oficinas pedagógicas que apresentaram os jogos citados anteriormente. No ano de 2018, na 5ª edição do ENEFE, ocorreu a oficina intitulada “*Hóquei fut, vôlei fut pong, pique bandeiricano e totó humano flexível: ressignificação de práticas corporais para inclusão e participação nas aulas de Educação Física Escolar*”. Já no ano de 2019, na 6ª edição do ENEFE, foi a vez da oficina intitulada “*Hand Bandeira e Beise Bets: conectando práticas corporais para atender a diversidade discente nas aulas de Educação Física Escolar*”. Sem sombra de dúvidas, foram experiências importantes para a visibilização da proposta e, em especial, do JPB.

Nos anos seguintes, outros espaços de atuação docente, como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) e a Prefeitura Municipal de Japeri (PMJ), também conheceram o JPB. Contudo, sua dinâmica apresentou uma sensível lacuna que precisava ser preenchida. Com o tempo, independente do “chão de escola” em que o JPB era apresentado e vivenciado, ficou evidente que as principais situações e ações do jogo não eram realizadas por todos/as os/as participantes. Em outras palavras, as situações e ações envolvendo as formas de pontuações envolviam somente aqueles/as que se destacavam diante de gestos motores como lançamento, passe, recepção e chute, por exemplo. Geralmente, esse monopólio indicava alguns meninos como protagonistas mesmo em grupos mistos com paridade quantitativa entre meninos e meninas. Era o retorno dos/das “bambambãs” em um jogo que foi pensado justamente para que eles/as não ficassem sob as luzes dos holofotes durante o tempo destinado às aulas. Trocando em miúdos, uma enorme contradição estava posta. Foi preciso refletir sobre essa constatação e, principalmente, repensar o formato do jogo e seus propósitos.

O ingresso no MPPEB/CPIL foi o ponto de partida para a virada de chave, visto que o/a mestrando/a deve identificar um problema da prática docente e apresentar um Produto Educacional (PE) como forma de suavizá-lo ou “solucioná-lo”. Lembrando que não se trata de nenhuma receita de bolo e sim de proposições pedagógicas que possam ser replicadas em distintas realidades escolares ainda que adaptações sejam necessárias. O monopólio mencionado linhas acima não é exclusivo do JPB. Para exemplificarmos isso, basta pensar o que acontece no jogo popular queimado quando não há intervenção docente mesmo que os grupos sejam mistos e tenham paridade quantitativa entre meninos e meninas. Longe de querer fomentar gene-

realizações, o que se observa é justamente o monopólio da ação do arremesso (“queimar” o/a adversário/a) por parte do grupo e até mesmo, em casos extremos, por apenas um/a integrante. Geralmente, são meninos ou alguma menina que tenha destaque nos quesitos força, precisão, agilidade e velocidade. Não é mesmo? Em um processo educativo crítico, dialógico, emancipatório e transformador, esse tipo de cenário não pode se perpetuar e deve ser questionado. É imperativo que haja uma “solução pedagógica” para que todos/as participantes do jogo, sobretudo os do JPB, tenham as mesmas oportunidades de realização das ações e situações possíveis, sejam elas geradoras de pontuação ou não, de forma que se instaurem os sentimentos de pertencimento, de justiça e de harmonia no ambiente de aprendizado. Afinal, a escola é para todos/as e o direito ao aprendizado também.

No caso do JPB, a solução pedagógica encontrada foi a adoção do conceito e dos princípios oriundos da coeducação aliados ao conceito de equidade. E de que forma isso é possível? De forma resumida, a coeducação possui como premissa a existência de turmas mistas e o fomento de reflexões pedagógicas sobre questões de gênero que surgem nas aulas. Esse fomento deve permitir que adaptações das oportunidades nas ações e decisões ocorram no jogo, tornando-as justas para aqueles/as inseridos/as no processo educativo. Baseado nessas informações, o JPB recebeu um “tratamento coeducativo” a fim de preencher a sensível lacuna citada. Diante disso, convido você para ler sobre uma prática corporal (jogo) que reúne elementos de um jogo popular (pique bandeira) e de um esporte pouco conhecido pela comunidade escolar (futebol americano). Esse jogo conversa diretamente com um problema muito comum nas aulas de EFE: participação efetiva nos jogos. Faça uma excelente leitura!

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a Educação Física Escolar (EFE) é pauta de inúmeros e de infindáveis debates. Esses envolvem: a temática a ser abordada por determinado ano de escolaridade, o espaço destinado às aulas (quadra ou sala), a relação (in) dissociável entre teoria e prática, processos inclusivos e excludentes, participação dos meninos e das meninas nas aulas (juntos ou separados), entre outros.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, período em que o autor cursou a graduação em Educação Física (EF), havia um discurso teórico de severas críticas, por exemplo, às temáticas que eram “escolhidas” no âmbito escolar, por serem de caráter restritivo. Em outras palavras, aqueles/as professores/as atuantes na Educação Básica, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conduziam suas práticas baseadas exclusivamente em quatro esportes, conhecidos na literatura como “quadrado mágico”: futebol, vôlei, basquete e handebol. Além disso, as aulas assumiam um formato exclusivamente prático, com foco nos fundamentos necessários para conseguir jogar a modalidade, sem convite a reflexões críticas sobre a relação desses esportes com o consumo, a diferença salarial entre homens e mulheres, as distintas formas de preconceito observadas na sociedade, o salvacionismo de políticas públicas, entre outras possibilidades. Agravando esse cenário, professores/as utilizavam em larga escala “(...) metodologias sexistas, fundamentadas nos moldes tradicionais de ensino dos esportes” (Cruz; Palmeira, 2009, p. 116). Tal opção chancelava a busca por normatizações motoras nas aulas de EF. Por óbvio, isso gerava um processo de exclusão daqueles/as que não conseguiam alinhar-se com as padronizações desejadas. Nesse bojo, os/as inábeis, os/as desprovidos/as de estatura, aqueles/as que estavam acima do peso, os/as que não detinham velocidade, entre outras características, ficavam à margem do processo educativo e ocupavam uma posição figurativa. Nesse contexto, não se pode perder de vista que “... há heterogeneidades entre meninos e meninas e entre as meninas no que tange às habilidades motoras, idade, força, entre outros aspectos” (Devide; Rocha; Moreira, 2020, p. 3). Logo, exigir que todos/as alcancem determinados padrões é ignorar por completo as diferenças existentes nos/nas estudantes integrantes de uma turma.

Passadas quase três décadas, avanços foram observados, mas ainda restam heranças em diversos espaços escolares. Inclusive, questões sociais mais amplas reverberam no espaço escolar o tempo todo e devem ser tratadas pedagogicamente. As aulas práticas de EF reúnem

momentos de vivências cujas singularidades eclodem, mas são ofuscadas por normatizações historicamente valorizadas. Por influência sociocultural, há designação de papéis para meninos e meninas que são reverberados no espaço escolar. Nesse sentido, “muitas análises sobre a socialização indicam os meninos sendo educados para o esforço e o rendimento e as meninas mais para os cuidados sociais e à obediência” (Saraiva, 2005, p. 97).

Portanto, a ideia de essencialização que envolve homens/meninos e mulheres/meninas não é recente e se encontra pulverizada em espaços sociais distintos. Na EF, não é diferente. Segundo Saraiva (2005, p. 100), “(...) os meninos são mais predispostos ao risco e ao enfrentamento com o outro nos jogos de movimento e no esporte; as meninas preferem situações de jogos mais comunicativos”. Essa afirmação pode balizar, por exemplo, uma narrativa clássica que circula no senso comum e nas mentes de estudantes e de boa parte da comunidade escolar, incluindo professores/as dos distintos componentes curriculares e gestores/as: que certas práticas corporais devem ser praticadas exclusivamente por determinado grupo. Em outras palavras, futebol e judô para meninos e dança e ginástica para meninas servem como principais exemplos para esse ponto. É o que a literatura denomina de generificação das práticas corporais. Nunes e Rúbio (2008) destacam a separação entre meninos e meninas e a ênfase nos esportes nas aulas baseadas em um currículo técnico-esportivo como algo a ser problematizado. Caminhando nessa discussão, Saraiva (2005, p.131) lembra que “(...) o uso, quase exclusivo, do esporte nas escolas tem sido um importante mecanismo de reforço à estereotipia sexual”. Monteiro (2013) aponta que as hierarquias existentes no espaço escolar, mais especificamente nas aulas de EF, trazem prejuízos consideráveis para o processo educativo. Para ilustrar a discussão, Uchoga e Altmann (2015) observaram algo curioso em uma atividade que utilizava o jogo de queimado como meio para iniciação ao passe do basquete. Mesmo com uma equipe formada por 4 meninos e 11 meninas e a exigência de números de passes mínimos na atividade, o arremesso final era realizado exclusivamente por um menino.

Louro (2000, p. 60) ressalva que a EF é a única área ou disciplina “(...) que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir”. Complementa dizendo que o campo educacional é um nítido espaço para suspeitarmos do corpo, haja vista que as demais áreas e disciplinas conseguem separar seus conhecimentos dissociando mente e corpo. Talvez por isso, a EF seja uma área fértil para reflexões peda-

gógicas, sobre as questões de gênero, já que os corpos masculino e feminino precisam se enquadrar em determinadas padronizações sob pena de repúdio, exclusão e escanteamento. Para contribuir com a discussão por ora implementada, apresentamos o conceito de gênero como sendo:

uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é uma categoria sexual imposta sobre um corpo sexuado (Scott, 1995, p. 75).

Ainda caminhando nessa esteira, Goellner (2010, p. 75) adiciona que o gênero “(...) envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino”. Essa marcação dos corpos é iniciada antes mesmo da criança vir ao mundo, por exemplo, com a montagem do enxoval de roupas indicando prevalência de cores que devem ser utilizadas por meninos e meninas. Há determinações de papéis específicos para os meninos e para as meninas no âmbito das aulas de EFE, ou seja, “São as diferenças culturais e sociais que incidem, fortemente, na orientação do que é mais ou menos adequado para um ou outro sexo” (Goellner, 2010, p.78). Meninos e meninas chegam à escola com diferentes vivências no mundo das práticas corporais. A partir dessa afirmação, é salutar entender que:

O processo de generificação das práticas corporais e a construção de estereótipos de gênero se iniciam no primeiro núcleo social das crianças – geralmente a família, a casa, o quarto, as roupas, os primeiros brinquedos – e se estende ao segundo núcleo, a escola de Educação Infantil, com seu pátio, os tempos escolares do recreio, do lanche, da sala de aula da Educação Infantil e, especificamente, da Efe (Devide, 2024, p. 55).

A relação entre meninas e meninos durante as aulas práticas de EFE revela constantes tensões e episódios de desrespeito, principalmente quando a temática desenvolvida abarca algum jogo, oriundo ou não de algum esporte, impactando a dinâmica de condução das aulas. Em regra, os meninos emitem sinais – através de suas ações – de que são eles que “mandam no território”, ou seja, na quadra ou qualquer espaço que esteja sendo usado para a prática do jogo. Auad (2006) exemplifica um pouco isso ao constatar que meninas utilizavam os cantos das quadras e pátios para pularem elástico enquanto os meninos ocupavam os centros desses espaços para a prática do futebol. Mariano e Altmann (2016, p. 419) constataram que grande parte dos meninos “(...) ficava envolvida naquelas atividades que necessitam de mais movimentos e um maior espaço para acontecer, como as corridas e jogos com bolas”. Através desse *modus operandi*, atribuem

(os meninos) um papel secundário e de submissão às meninas e àqueles que não possuem atrativos e destaques na externalização de gestualidades motoras específicas para a prática de determinado jogo. Com isso, monopolizam o processo educativo e parecem implantar na escola, mais precisamente nas práticas de jogos durante as aulas práticas de EF, aquilo que historicamente foi colocado às mulheres: invisibilização, incapacidade, falta de oportunidades, obediência ao sexo oposto, entre outros aspectos. Saraiva (2005, p. 27) chama atenção para o viés sexista observado na EF que “(...) transformou a mulher em um ser submisso, obediente e dócil; destinou-lhe o desempenho de um papel secundário e de menor valor social (...)”. Não à toa, Cruz e Palmeira (2009, p. 119) afirmam que nas aulas de EF “... ficam evidentes as diferenças corporais existentes entre meninos e meninas, como resultado das implicações das normas e transformações a que os corpos são submetidos na sociedade”. É nesse turbilhão de acontecimentos envolvendo a temática gênero, e em muitos outros, em que a EF está imersa.

Novamente recorrendo a aspectos históricos, tivemos períodos cuja convivência entre homens/meninos e mulheres/meninas nos espaços escolares era inexistente. Por um longo tempo, houve proibição de acesso à educação formal às mulheres/meninas. Elas deveriam se ocupar de outras tarefas, sobretudo as domésticas. Isso porque “na inferioridade social, na dependência econômica e na obrigatoriedade desse papel não escolhido (trabalho doméstico, sequência de partos) reside o caráter repressivo da condição feminina no contexto social” (Saraiva, 2005, p. 65). Por outro lado, quando permitido o ingresso das mulheres/meninas na educação formal, o caráter limitador ficava evidente, já que possuíam um currículo diferenciado, ficavam em turmas separadas dos homens/meninos e viviam sob os olhares vigilantes da sociedade. No Brasil e segundo Auad (2022, p. 64), por exemplo, “a instrução das moças poderia resultar, segundo os pais, em desonra. Esta viria sob a forma de bilhetes para namorados e na leitura de livros considerados proibido para as mulheres”.

Na contemporaneidade, visualizamos a predominância das escolas mistas no Brasil, aquelas em que meninos e meninas compõem uma mesma turma. Lembramos que pensar e organizar as escolas adotando a forma mista relaciona-se diretamente com menores recursos dispendidos (Auad, 2022; Devede, 2024), já que um/a docente é capaz de lecionar para uma turma formada por meninos e meninas, não havendo mais a necessidade de contratar um docente para lecionar para os meninos e outra docente para as meninas, que era uma espécie de regra nas escolas separadas por sexo. Curiosamente,

Jesus e Devides (2006) concluíram em seu estudo que as aulas separadas por sexo foram vistas como positiva pelos/as alunos/as e as aulas mistas negativa, o que poderia validar a separação entre meninos e meninas. Quando deslocamos nossos olhares para um cenário de aula de EF, percebemos que “(...) muitas meninas não têm a oportunidade de vivenciar e afirmar suas potencialidades, semelhante à dos meninos” (Saraiva, 2005, p. 146), o que também ocorre com meninos que não atendem aos padrões técnicos e esportivos esperados. Dessa forma, quando meninos e meninas estão diante de uma análise sobre papel sexual cultural, a migração para ‘outro papel’, que não o seu, durante as aulas de EF, pode revelar potencialidades reprimidas, desincentivadas. Assim, temos que:

Somente a partir da metade da década de 1980, com a emergência de um pensamento renovador na Educação Física Escolar, surgiram debates que problematizaram a organização das aulas de Educação Física separadas por sexo e mistas, com tendência à defesa do segundo modelo, emergindo uma grande discussão entre pesquisadores com apresentação de argumentos a favor e contra para a escola mista (Devides, 2024, p. 28).

Coincidência ou não, foi justamente na década de 1980 que a coeducação surgiu no Brasil como mais uma possibilidade pedagógica para as aulas de EF (Devides, 2024). Mas vêm da Alemanha, momentos antes da década citada, as primeiras menções ao conceito de coeducação no universo da EF. Ainda hoje, acessamos discursos que tratam escola mista e escola coeducativa como sinônimos, o que não é verdade. Em outras palavras, a escola mista não possui o mesmo significado da escola coeducativa (Costa; Silva, 2002). Todavia, “(...) a escola mista se constitui em um meio e em um pressuposto necessários, mas não suficientes para a coeducação” (Aquad, 2022, p. 10). Depreende-se que a escola mista é viável sem a coeducação, mas o contrário não é verdadeiro, ou seja, a coeducação é inviável de ser colocada em prática sem o advento da escola mista. Mas por quê? Porque a coeducação possui em sua essência “... aulas que se desenvolvem por meio de reflexões pedagógicas sobre questões de gênero nas vivências da cultura corporal” (Santos; Brito, 2023, p. 8). Em suma, é imprescindível a existência de um contexto em que meninos e meninas estejam juntos e misturados, imersos em uma simbiose pedagógica, para que o debate sobre a coeducação aconteça e seus princípios sejam postos em prática. Sobre esses últimos, apresentamos um quadro resumo com treze princípios didáticos para uma postura coeducativa no ensino da EFE:

Quadro 1 – Princípios didáticos da coeducação

1	Reconhecimento da agência de meninas/os
2	Combate ao binarismo de gênero
3	Garantia de oportunidades iguais a todas/os
4	Reconhecimento da diferença como um valor
5	Busca da equidade
6	Usos da linguagem
7	Atenção às práticas de exclusão
8	Proposição de atividades em que a cooperação se sobreponha à competição
9	Não privilegiar os meninos
10	Atenção à ocupação dos espaços
11	Estímulo à participação de meninas/os em práticas corporais associadas ao outro gênero
12	Proposição de atividades de sensibilização
13	Ensinar de forma sensível

Fonte: Devede, 2024. Adaptado pelo Autor.

Muitos/as professores/as de EF que observarem atentamente esse quadro podem ficar surpresos/as pelo fato de em suas práticas docentes adotarem um ou mais desses princípios didáticos sem desconfiarem da ligação entre eles e o debate da coeducação. Contudo, podemos afirmar, minimamente, que esses/as professores/as compactuam com uma perspectiva crítica e progressista da EF em suas ações pedagógicas. Por exemplo, o princípio didático 10 relaciona-se com a constatação de que “é possível perceber nos meninos uma tendência maior de dominar grandes espaços” (Aquad, 2022, p. 50) não só nas aulas de EF, mas também nos espaços destinados aos recreios, por exemplo, é uma realidade que atravessa diversas experiências docentes. Parece que essa tendência maior tem alguma ligação com o conceito de gênero trazido por Scott e, principalmente, com determi-

nações específicas para meninos e meninas no universo das aulas de EF. Em outras palavras, construções culturais acenam para a necessidade de homens e meninos estarem sempre em evidência, em primeiro plano, desenvolvendo atribuições cuja liderança, força virilidade, robustez, entre outras características, sejam respeitadas e desejadas, mas não pelas mulheres e meninas. Essas devem permanecer em segundo plano, fora dos holofotes e dando conta de atribuições cuja delicadeza e sensibilidade sejam marcantes além de assumirem afazeres tidos como de menor valor social.

Portanto, esse tipo de contexto hierarquizado, segregado, passível de muitos questionamentos, deve ser transformado. Entendemos que a coeducação é um caminho potente e fértil para essa finalidade, já que propõe a busca conjunta, entre meninos e meninas, pela igualdade de oportunidades, a fissura da relação de dominação e a quebra de preconceitos (Saraiva, 2005). Nesse trabalho, adotamos o conceito de coeducação como sendo:

Um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e brincadeiras dos pátios (Auad, 2022, p. 79).

Assim como todo projeto de mudança, de transformação, inserir práticas pedagógicas capitaneadas pelo arcabouço teórico da coeducação requer medidas que precisam estar atentas com a existência de dificuldades e de forças avessas a esse tipo de proposta (Costa; Silva, 2002). Complementando, o projeto de coeducação “(...) supõe uma transformação profunda das expectativas, comportamentos e práticas escolares” (Auad, 2022, p. 87). Até porque, embora esse trabalho esteja inserido em um contexto acadêmico, não podemos perder de vista que as discussões apresentadas estão longe de serem restritas aos espaços escolares e, menos ainda, aos cursos de graduação e de pós-graduação espalhados pelo país.

A partir desse momento, voltaremos nossas atenções para o compartilhamento de algumas propostas coeducativas que se coadunam com a intencionalidade pedagógica do jogo que constitui o presente produto educacional. Baseado nessa compreensão, apresentamos uma proposta coeducativa – por meio de atividades em diferentes segmentos de ensino – comprometida com “(...) a problematização das relações de gênero, na direção de uma intervenção pedagógica afirmativa e inclusiva” (Devide, 2024, p. 47). Em

outras palavras, trata-se de “Sugestões de atividades coeducativas para a Educação Física Escolar” entendidas como proposições e não como receita de bolo, visto que as realidades escolares são múltiplas e a necessidade de adaptações nas atividades acaba sendo um exercício inevitável. Em síntese, os espaços físicos, as condições materiais, a configuração do grupo de estudantes, a experiência docente, entre outros fatores, varia e pode exigir algumas adaptações. O quadro abaixo compreende um conjunto de vinte atividades[4], sendo cinco para cada segmento, que são: educação infantil, ensino fundamental (1º ao 5º ano), ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio:

Quadro 2 – Atividades coeducativas por segmento de ensino

Educação Infantil	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Ensino Médio
Posso brincar com este brinquedo?	Jogo da Memória Humano	Jogo Coletivo Numerado	Quem Sou Eu?
Desenhando Identidades	Jogo dos Passes	Futdupla com Trave Móvel	Copa Escolar
O que desejo ser quando crescer?	Totó Humano	“Quizz” Esportivo	Práticas Corporais Generificadas: procurando o par
Jogos de Oposição	Caça Palavras	Dramatizando Estereótipos de Gênero	Basquetebol de Quadrados
Pique Fita Coloridas	Conte uma História Dançando	Frisbee Escolar	Conversando sobre Bullying Homofóbico

Fonte: Deive, 2024. Adaptado pelo Autor.

[4] Ver Deive (2024) para maiores detalhes sobre as atividades.

Em sua dissertação de mestrado, Garcia (2022) traz uma grande colaboração para as discussões que envolvem propostas coeducativas ao se debruçar sobre o estudo do esporte holandês corfebol, sobretudo no que tange à equidade de gênero. Segundo o autor, “(...) o corfebol se apresenta com uma práxis de superação, pois deu voz às pessoas historicamente excluídas e oportunizou a prática de um esporte escolar livre das hierarquias entre os gêneros” (Garcia, 2022, p. 51). O corfebol se destaca também por ser uma atividade desportiva coletiva que “(...) confronta, através de seus valores, a lógica sexista que vigora no meio esportivo e escolar, isto é, equipes compostas por pessoas que se identificam com ambos os gêneros no mesmo espaço de jogo, em igualdade de números, quatro mulheres e quatro homens, sem a presença de hierarquias” (Garcia, 2022, p. 55). Portanto, trata-se de um esporte obrigatoriamente misto em que homens e mulheres praticam a modalidade juntos em condições de igualdade.

Em um projeto desenvolvido nas dependências de um Colégio Universitário, a partir de um Programa destinado à formação de licenciando(as), presente numa Instituição de Ensino Superior Pública Federal, Devides, Rocha e Moreira (2020) conduziram aulas que tinham como foco a problematização das questões de gênero capitaneada pelas vivências das práticas corporais. Ao longo do trabalho, mapearam quatro categorias originadas das práticas discentes sobre as relações de gênero: exclusão por habilidade motora, machismo, sexismo e misoginia. Após essa etapa, mas não sem doses de resistência, propuseram 2 atividades coeducativas[5]: totó humano e futebol de caranguejo. Resumidamente, a primeira atividade contou com a demarcação da quadra em quatro partes (área do goleiro, defesa, meio-campo e ataque) e distribuição dos/as jogadores/as em trios mistos por essas partes com a obrigatoriedade do deslocamento se limitar à parte ocupada pelo trio e ser feito somente para os lados. A atividade se desenvolve como um jogo de futebol “normal” e outras regras e variações são sugeridas de maneira que as oportunidades sejam iguais para os/as jogadores/as. A segunda atividade ocorre como se fosse um jogo de futsal com os/as jogadores/as se locomovendo em quatro apoios (2 pés e 2 mãos em contato com o solo). Caso alguém toque o quadril no solo, é marcada uma falta para a equipe adversária. Só é permitida a progressão pelo espaço de jogo com passes realizados de forma alternada entre meninos e meninas. Essas duas

[5] Ver Devides, Rocha e Moreira (2020) para maiores detalhes sobre as atividades.

atividades partem de uma modalidade esportiva (futebol) que, culturalmente, é apontada como de meninos. Porém, através de um olhar pedagógico crítico, que não compactua com exclusões, preconceitos, injustiças e hierarquias, possibilitou-se o desvelamento da abordagem coeducativa no contexto educacional, mais precisamente nas aulas de EF.

Ao discutir o que seriam boas práticas coeducativas, Almeida (2025) destaca a coeducação como principal estratégia para que professores/as assumam, em seus passos pedagógicos, aulas inclusivas. Não obstante, através dessa estratégia, a relação entre meninos e meninas mostra-se mais amistosa, o que contribui para a superação de estereótipos e favorece o diálogo e a resolução de conflitos oriundos das temáticas gênero e sexualidade. Piedra et al. (2013 apud Almeida, 2025) contribuem com a discussão ao compartilharem quatro casos de boas práticas desenvolvidos na EFE em Andaluzia, na Espanha. Vejamos abaixo esses casos:

Quadro 3 – Boas práticas de gênero (coeducativas) em Andaluzia

Caso 1	Museu da Mulher nos Jogos Olímpicos: os/as alunos/as construíram um pequeno museu das Olimpíadas com destaque as mulheres atletas, em alusão ao Dia Internacional da Mulher, com o objetivo de trazer o papel das mulheres nas Olimpíadas para mais perto da escola e conscientizar os valores do esporte como um possível caminho para a coeducação.
Caso 2	Sessões de Educação Física Coeducativas: nas aulas de Educação Física de determinada escola não são ofertados esportes tradicionais que denotem masculinidade ou feminilidade (como futebol para meninos e vôlei para meninas), são buscados conteúdos inovadores e pouco trabalhados nas escolas, nos quais todos/as partem do mesmo ponto.
Caso 3	Educar para a Igualdade e Educação Física: tem como objetivo criar uma sociedade mais justa e igualitária através da atividade física e do esporte, respeitando as diferenças e aberto para todos/as, observa-se que o número de meninas aumentou na prática esportiva e há uma maior motivação dos/as estudantes para a prática conjunta das atividades.
Caso 4	No Recreio Jogamos Todos e Todas: os diferentes grupos de turmas são organizados para a distribuição semanal do espaço poliesportivo da escola e a professora de Educação Física entrega o material esportivo da própria escola por meio de alunos e alunas responsáveis pelo material previamente designados. A proposta é destinada a todos os cursos do ensino fundamental, com objetivo de aumentar a participação esportiva durante o recreio de todos os/as alunos/as; romper com a hegemonia do futebol (esporte com conotações masculinas) no horário do recreio; aumentar o leque de possibilidades esportivas não estereotipadas em que meninos e meninas possam se envolver.

Prosseguindo a apresentação de propostas coeducativas circulantes no ambiente escolar, Piedra (2014) salienta que uma simples modificação em um aspecto curricular pode converter uma atividade estereotipada em uma atividade livre de prejuízos sexistas. Aponta também que a adoção de conteúdos novos, que não possuam estereótipos sexistas observados na sociedade, contribui substancialmente para o fomento da equidade, ou seja, para que as oportunidades durante as aulas se tornem justas. Linhas acima trouxemos o corfebol como um conteúdo que se enquadra nessa perspectiva. Em suma, “Toda atividade coeducativa deve ser encaminhada de forma a propiciar igualdade entre homens e mulheres, eliminar estereótipos sexistas e inserir as meninas no esporte e na atividade física” (Piedra, 2014, p. 292). Concordamos com o autor que toda proposta coeducativa deve ter em sua essência uma visão inclusiva, equitativa. Nesse sentido, algumas sugestões de esportes[6] que, segundo o autor, não exigem grandes espaços e podem ser praticados com materiais oficiais ou mesmo com materiais alternativos ganham destaque na discussão sobre a temática coeducativa. São eles: *softball*, *korfbal* ou *balonkorf*, *kinball*, *throwball*, *pinfuvote*, *kickball* e *tchoukball*. Caso queiram conhecer os detalhes da operacionalização desses esportes, sugerimos pesquisas adicionais, já que não objetivamos tal empreitada. Mesmo assim, é possível que o/a leitor/a já tenha conhecimento prévio sobre alguma modalidade citada, o que garante um desdobramento cognitivo garantidor de reflexões críticas sobre o assunto.

Nas linhas anteriores, compartilhamos algumas propostas coeducativas que convergem com a intencionalidade pedagógica do JPB que constitui o produto educacional da pesquisa intitulada “Coeducação e Educação Física Escolar: costuras didáticas através do jogo”. Ficou evidente que existem propostas que superam o simples atendimento à dimensão procedimental de um certo conteúdo, ou seja, o saber jogar ou praticar algum jogo ou esporte. Essa ampliação interventiva é extremamente importante para a discussão sobre as temáticas gênero e coeducação. Afinal, elas atravessam diversos espaços sociais e não estão restritas ao espaço escolar e aos cursos de graduação e pós-graduação. Já dissemos isso. Evocamos que a ideia de criação de um jogo que ainda não existia nas cercanias da escola “(...) pode criar confrontos profundos com a formação cultural de origem da

[6] Ver Piedra (2014) para maiores detalhes sobre os esportes.

criança e com as razões que essa encontra para jogar” (Neira, 2009, p. 38). Em outras palavras, se um jogo é pensado e desenvolvido para que meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades durante sua prática, valorizando a equidade, não podemos garantir que casos de misoginia inexistirão nesse contexto pedagógico. Por outro lado, “(...) as situações pedagógicas proporcionadas pela escola deverão alcançar simultaneamente as dimensões individual e social do ser humano” (Neira, 2009, p. 26). Logo, refletir pedagogicamente sobre questões de gênero é uma ação docente inegociável sob pena de deixar lacunas na formação dos/as estudantes. Por fim, apresentamos uma definição para jogo coeducativo baseada nas discussões realizadas nesse material: uma proposição pedagógica que incorpora em sua essência e em sua operacionalização tensionamentos intrinsecamente articulados às questões de gênero cujo fomento pela equidade nas oportunidades, ações e decisões e pela desconstrução de estereótipos de gênero e de generificação das práticas corporais revelam-se fundamentais para a consolidação de um processo educativo crítico, emancipatório e transformador.



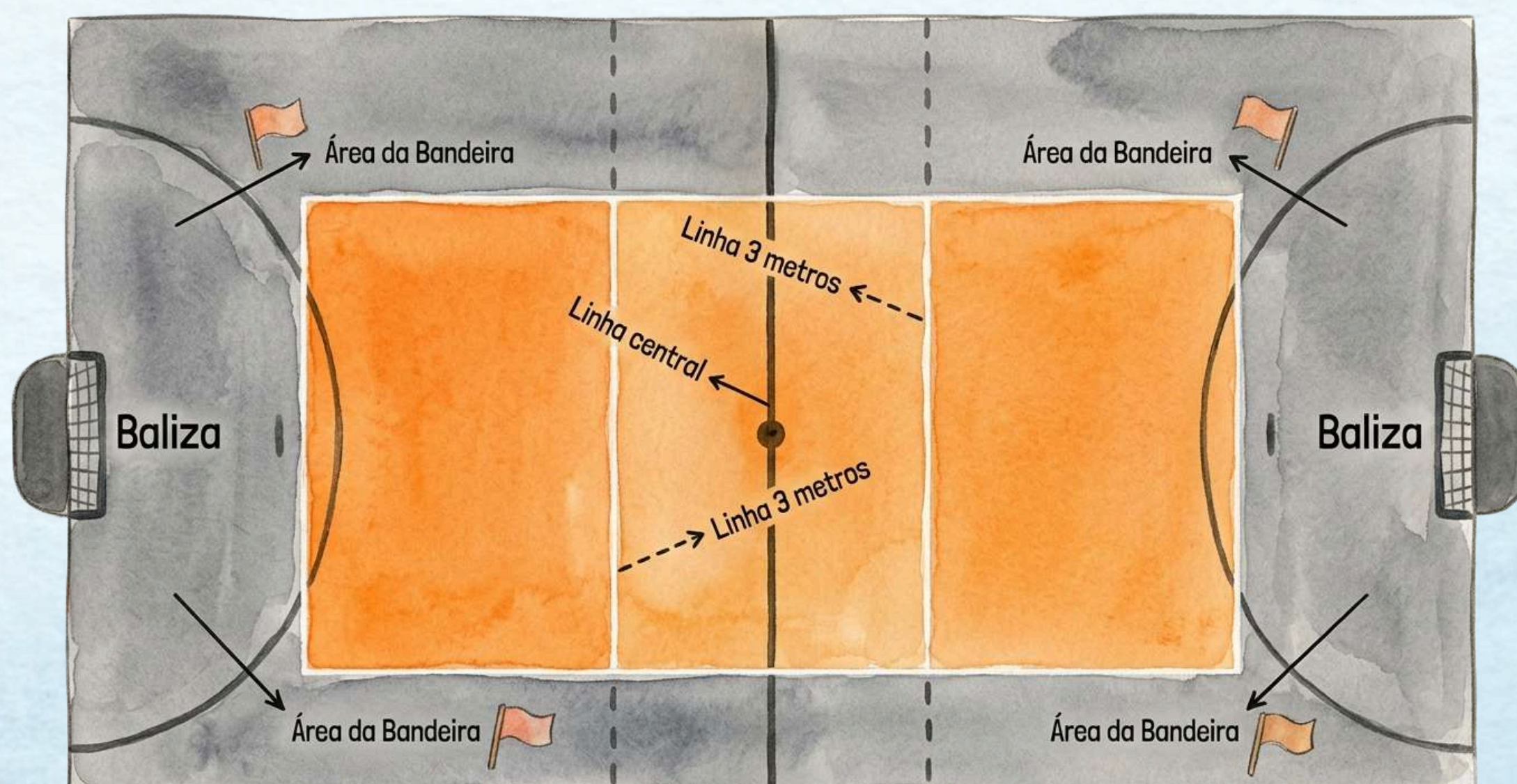
3. O JOGO PIQUE BANDEIRICANO (JPB)

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Antes de falarmos sobre a dinâmica do jogo propriamente dita, cumpre salientar que é preciso ter em mente que sua aplicação não é imediata em qualquer escola e para qualquer público. Como o jogo envolve um conjunto de regras que não é pequeno e exige consideráveis noções espaciais e temporais, além de outras compreensões, indicamos o ciclo final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4^o e 5^o anos) como cenário incipiente favorável para apresentação e vivência do JPB. Como veremos na seção “**Sugestão de aplicação do JPB**”, o rito progressivo das situações didáticas fornece subsídios pedagógicos para que diferentes faixas etárias realizem as atividades sugeridas independentemente da existência de habilidades prévias. Todavia, precisamos deixar bem claro que não há nenhum tipo de proibição para apresentação e vivência do JPB em cenários distintos ao indicado linhas antes.

A quadra de jogo possui formato retangular, duas áreas da bandeira, 2 balizas (traves) e algumas linhas que servem para delimitar espaços onde ocorrem as tentativas de pontuação e situações de jogo. Na figura abaixo conseguimos visualizar essas informações. Pedimos atenção especial para 3 linhas que aparecem na figura: a linha central que divide a quadra ao meio (em 2 partes iguais) e as 2 linhas de 3 metros da quadra de voleibol. Elas são protagonistas do JPB e o motivo desse status será apresentado no decorrer da leitura.

Figura 1 – Visualização da quadra, áreas da bandeira, balizas e linhas central e de 3 metros



Para a operacionalização do jogo são exigidos os seguintes materiais: 2 bolas de futebol americano ou rugby e 4 bambolês. Na seção **“Adaptações possíveis para o JPB”**, você encontrará algumas alternativas para suprir a inexistência desses materiais no espaço escolar. Lembramos mais uma vez que o JPB não é uma receita de bolo que pode ser aplicado em todos os universos escolares. Porém, ele apresenta um formato original e deve sofrer ajustes para cada realidade escolar em que for praticado, ou seja, deve atender ao princípio da replicabilidade. Assim, uma característica inegociável de um PE é exatamente a permissão do seu compartilhamento e replicação pela comunidade no “chão da escola” em diferentes níveis de ensino e nos espaços não formais (Mendonça et al., 2022).

A quantidade de jogadores/as em cada equipe deve atender a paridade quantitativa por sexo. Em outras palavras, o número de meninos e de meninas precisa ser igual. Essa decisão pela quantidade de jogadores/as associa-se ao tamanho do espaço (quadra) disponível no ambiente escolar e, principalmente, ao público praticante. Estamos falando de tamanho dos estudantes, já que a dinâmica do jogo para aqueles/as do 5º ano se difere daquela para os/as do 9º ano, por exemplo. No entanto, é necessário um quórum mínimo para a viabilização do JPB por conta das regras existentes. Por esse motivo, o número mínimo recomendado é de 6 jogadores/as, sendo 3 meninos e 3 meninas. Veremos ao longo da explicação que essa recomendação assume um caráter de obrigatoriedade, já que ações e situações do jogo exigem a presença de 1 menino e 1 menina de forma concomitante ou alternada a fim de fomentar a equidade, ou seja, que as oportunidades de participação nessas ações e situações do jogo sejam realmente justa para todos/as os/as jogadores/as. Percebe-se claramente que estamos falando da existência de um número par de jogadores/as. E se não tiver meninos ou meninas suficientes para essa finalidade? E se eu formar uma equipe com 7 jogadores/as com 3 meninos e 4 meninas? Esse ponto será abordado na seção **“Adaptações possíveis para o JPB”** mais adiante. Combinado? As seções “3, 4 e 5” são integralmente dedicadas à explicação detalhada do JPB. A partir de agora, faremos uma verdadeira imersão nessa prática corporal para que você, leitor/a, compreenda plenamente a proposta e se sinta capaz de aplicá-la em sua realidade escolar. Vamos nessa?

O INÍCIO DO JOGO

Como mencionado anteriormente, precisamos separar os materiais utilizados no jogo (2 bolas de futebol americano ou rugby e 4 bambolês) e posicioná-los em seus devidos lugares. Independentemente da quantidade de jogadores/as e antes de iniciar o jogo, as equipes devem organizar uma lista com uma ordem de chutadores/as. Essa lista deve ser elaborada com os nomes dos/as jogadores/as considerando o sexo de maneira alternada. Baseado no quórum mínimo sugerido de 6 jogadores/as (3 meninos e 3 meninas), vejamos um exemplo:

Nome dos/as jogadores/as	Ordem dos/as chutadores/as
Alexandre (menino)	Daniela (menina)
Benício (menino)	Alexandre (menino)
Ciro (menino)	Eduarda (menina)
Daniela (menina)	Benício (menino)
Eduarda (menina)	Fabiana (menina)
Fabiana (menina)	Ciro (menino)

Fonte: O Autor, 2025.

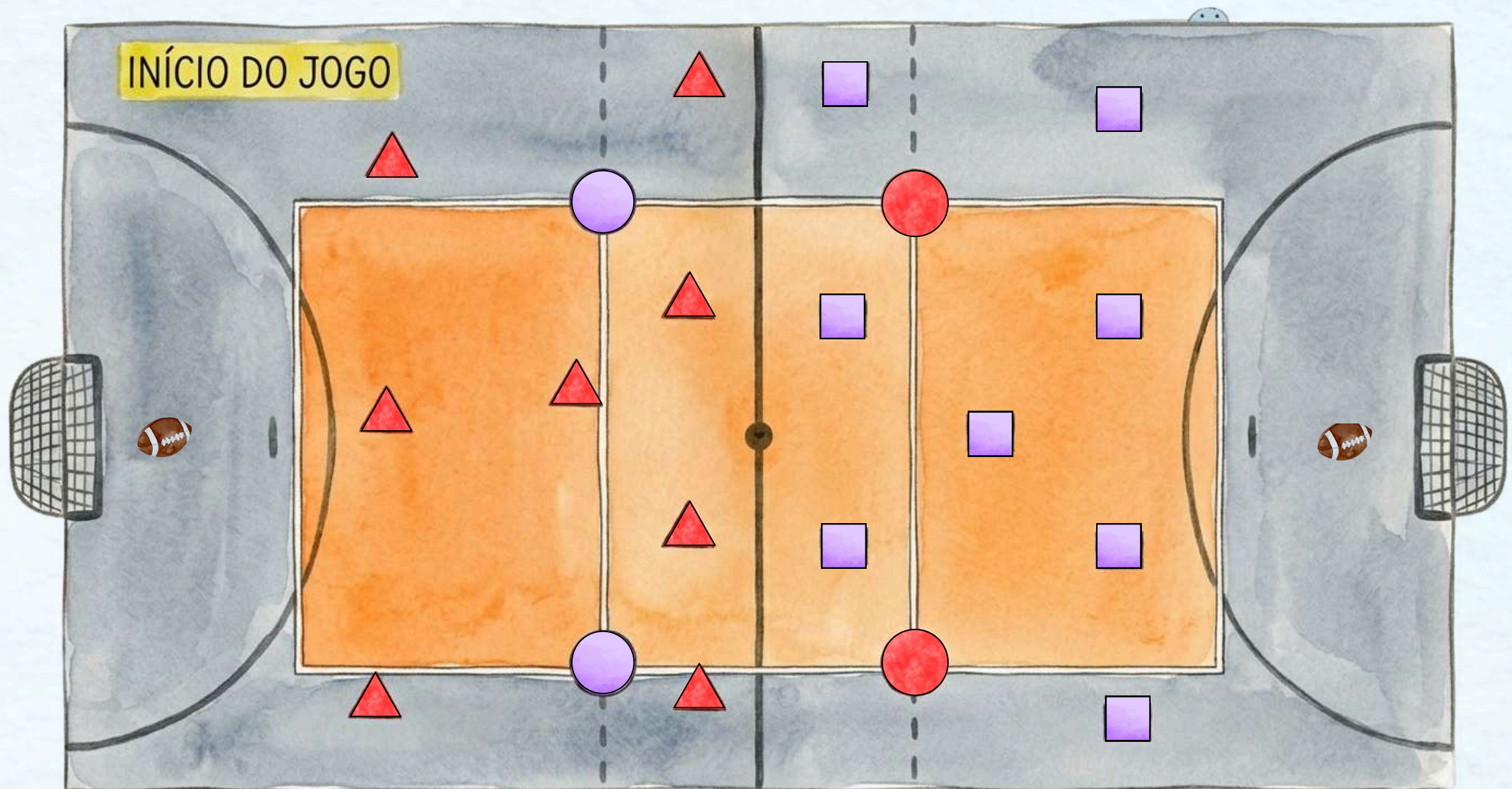
Vejam que iniciamos a lista com uma menina, mas poderia ser com um menino. Aqui, não existe uma regra e quem decide se será um menino ou uma menina que iniciará a lista é a equipe. Trata-se de uma decisão coletiva. O que importa para o jogo é a existência de uma lista que os/as jogadores/as figurem alternadamente para a execução do chute, que veremos em breve como ele acontece. Compreendida essa informação, passemos para a próxima. Durante todo detalhamento do JPB, usaremos 2 referências que serão importantíssimas para seu entendimento: equipe **vermelha** e equipe **lilás**. A equipe **vermelha** será representada pela forma geométrica do **triângulo** e a equipe **lilás** pela forma geométrica do **quadrado**. Guarde muito bem isso! Esquematizando, temos:

Equipe	Forma geométrica
VERMELHA	TRIÂNGULO
LILÁS	QUADRADO

Fonte: O Autor, 2025.

Abaixo, segue uma representação da quadra com os materiais posicionados em seus devidos lugares. Além disso, temos as equipes **vermelha** (lado esquerdo) e **lilás** (lado direito) posicionadas em suas metades de quadra, ou seja, campo de defesa. Reparem que a figura apresenta nova forma geométrica (círculo) que não foi mencionada anteriormente. Ela representa os bambolês que ficam obrigatoriamente no campo adversário e é um espaço que deve ser ocupado por um/a jogador/a para que uma das pontuações do jogo ocorra. No momento certo, essa jogada será detalhada. Optamos por equipes com 8 componentes cada para ilustrar esse momento pré-jogo. Não esqueça que a equipe precisa ser mista e possuir paridade quantitativa entre meninos e meninas. Na figura, assumimos que cada equipe é composta por 4 meninos e 4 meninas.

Figura 2 – Visualização da quadra, das bolas de futebol americano ou rugby, das balizas, dos bambolês e dos/as jogadores/as antes de iniciar o jogo



Fonte: O Autor, 2025.

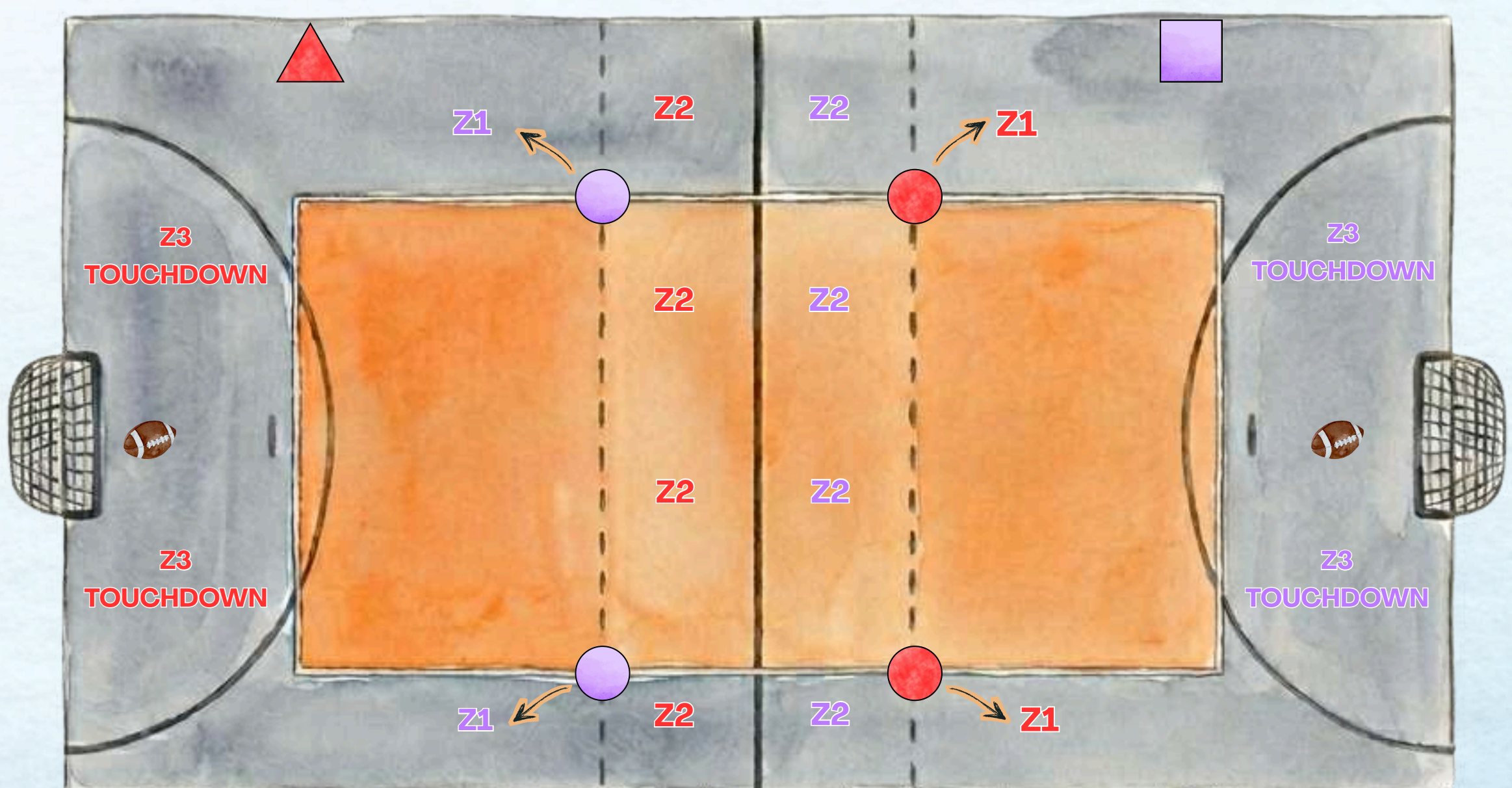
FORMAS DE PONTUAÇÃO - 1ª PARTE

A partir dessa seção, você terá acesso a todas as formas de pontuação existentes no JPB. Reforçamos que as regras visam ao favorecimento da participação e do envolvimento efetivos de todos/as os/as jogadores/as que estiverem praticando o jogo, dando verdadeiro sentido ao conceito de equidade. Logo, refuta-se qualquer cenário de exclusão, injustiça e preconceito no ambiente de aprendizado. Nessa primeira parte, apresentaremos 3 possibilidades de pontuação. As 2

primeiras possibilidades de pontuação exigem a mesma combinação de ações: lançamento/passe com recepção. A diferença entre elas está nos locais/espacos onde ocorrem a recepção. Já a última possibilidade de pontuação, a terceira, guarda relação com o objetivo principal do jogo pique bandeira tradicional, ou seja, percorrer um determinado trajeto na quadra com posse de um objeto, sem ser encostado/colado por jogador/a adversário/a, a fim de obter uma pontuação.

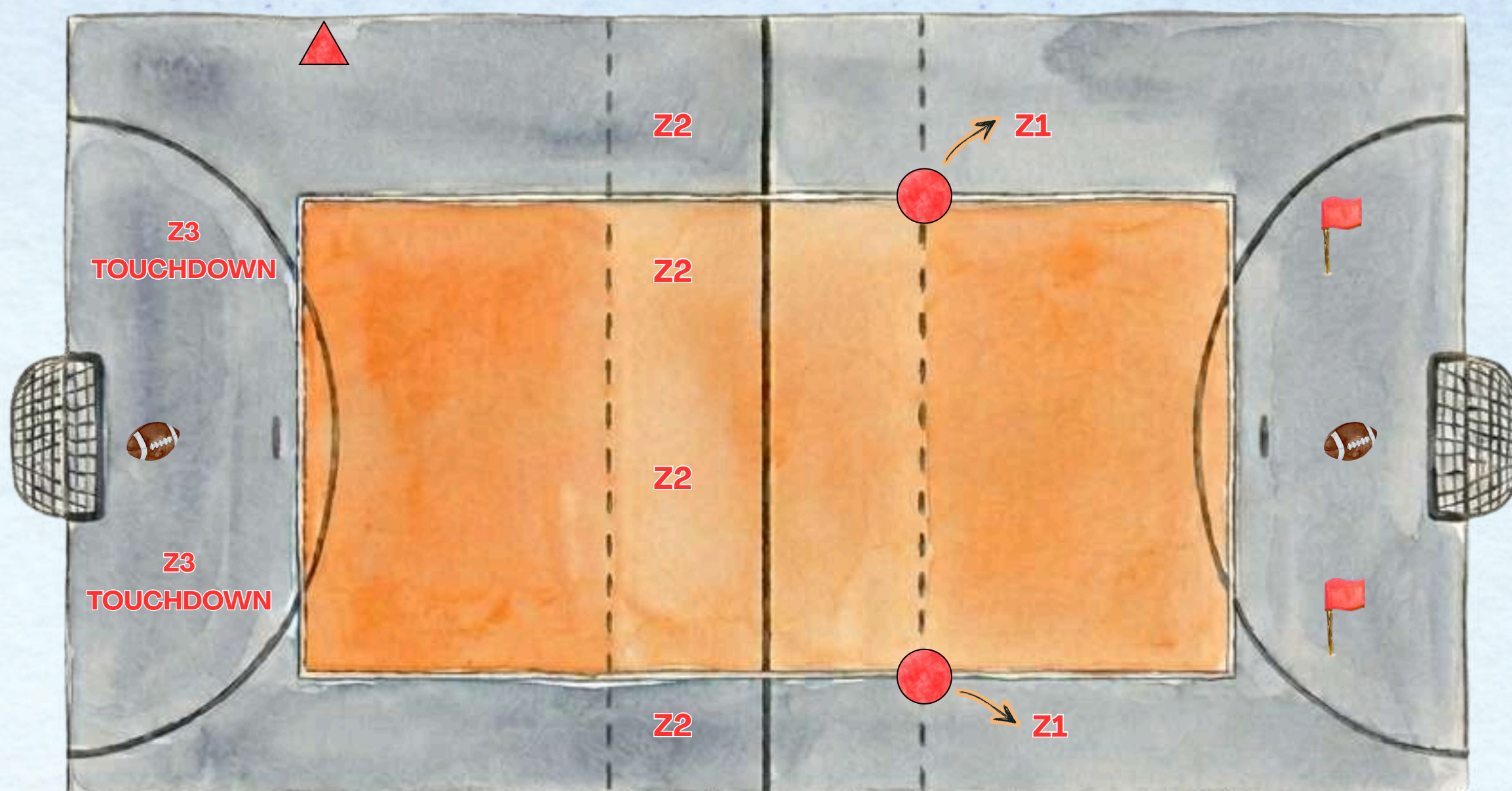
Avançando um pouco mais, precisamos reforçar algumas informações importantes que envolvem as formas de pontuação. Assim como no pique bandeira tradicional, no JPB é impossível obter pontuação sem que algum/a jogador/a ocupe a área da bandeira. Logo, para todas as 3 possibilidades de pontuação citadas anteriormente, o ponto de partida é necessariamente a área da bandeira. Guarde bem essa informação! Além disso, para as 2 primeiras possibilidades de pontuação, que envolvem a combinação de lançamento/passe com recepção, é imprescindível que menino e menina estejam envolvidos nas ações. Em suma, se um menino lança/passa a bola, a recepção precisa ser realizada obrigatoriamente por uma menina e vice-versa (regra da concomitância). Já para a terceira possibilidade de pontuação, a regra da alternância entre meninos e meninas é a que vigora. Teremos mais detalhes nas seções específicas sobre as pontuações. Abaixo, apresentamos uma visão geral das zonas de pontuação das equipes **vermelha** e **lilás** conjuntamente e separadamente:

Figura 3 – Visão geral das zonas de pontuação das equipes **vermelha e **lilás****



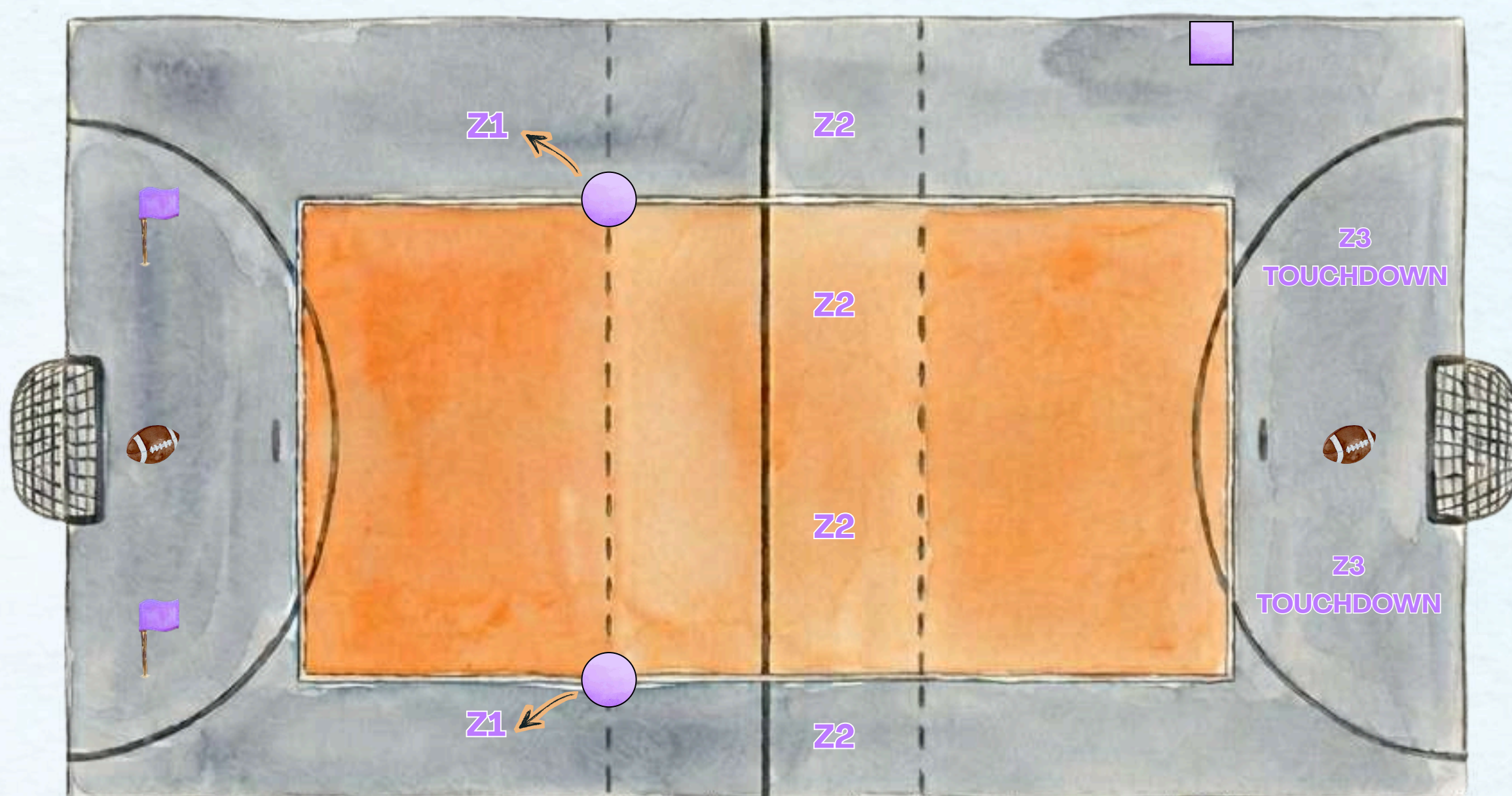
Fonte: O Autor, 2025.

Figura 4 – Visão geral das zonas de pontuação da equipe **vermelha**



Fonte: O Autor, 2025.

Figura 5 – Visão geral das zonas de pontuação da equipe **lilás**



Fonte: O Autor, 2025.

Para finalizar esse panorama das zonas de pontuação, lançamos um alerta: noções de direção (esquerda x direita) são imprescindíveis para o entendimento pleno das explicações que se seguem. Nessa perspectiva direcional, temos que a equipe **vermelha** ataca para o lado direito e a equipe lilás ataca para o lado esquerdo. Esquematizando, temos:

Equipe	Direção de ataque
VERMELHA	LADO DIREITO
LILÁS	LADO ESQUERDO

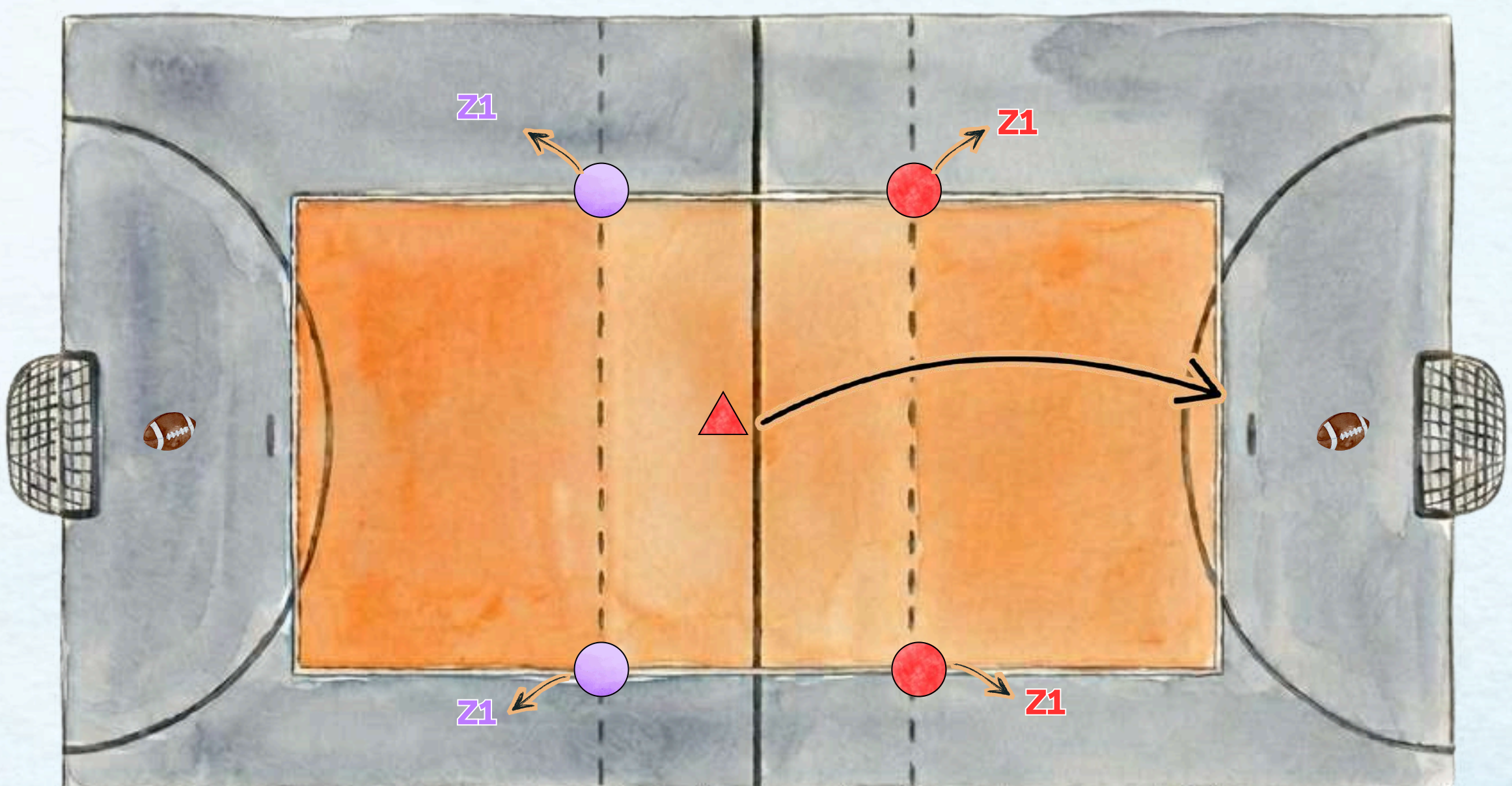
Fonte: O Autor, 2025.

Agora, vamos mergulhar em cada possibilidade de pontuação: uma a uma.

Lançamento/passe com recepção – 1 ponto (Z1)

Para iniciarmos a explicação dessa forma de pontuação é necessário que o leitor se concentre em 2 espaços específicos existentes na quadra de jogo: a área da bandeira e as partes internas dos bambolês. Mas antes precisamos esclarecer um ponto. O/a jogador/a tem a opção de chegar à área da bandeira de 2 formas: diretamente ou indiretamente. A primeira forma ocorre quando o/a jogador/a decide se deslocar do seu campo de defesa até a área da bandeira, tal como acontece no pique bandeira tradicional. A segunda forma ocorre quando o/a jogador/a decide se deslocar do seu campo de defesa para um dos bambolês localizados no campo adversário em um primeiro momento e só depois se deslocar até a área da bandeira. Todavia, independentemente da forma escolhida, caso o/a jogador/a tenha seu deslocamento interrompido pelo toque de mão do/a adversário/a, ele/a deverá retornar ao seu campo de defesa e tentar uma nova investida.

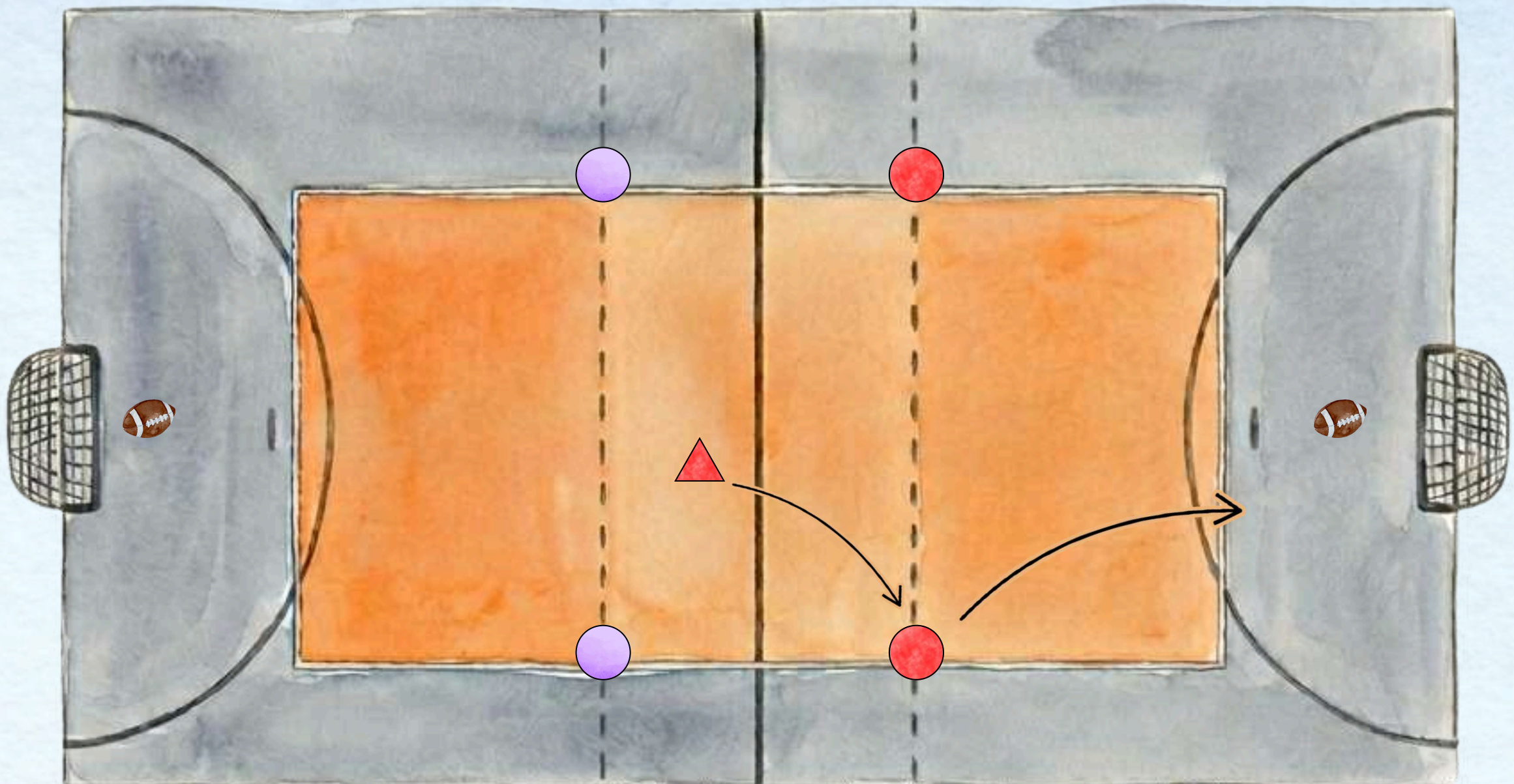
Figura 6 – Chegada à área da bandeira de forma direta



Fonte: O Autor, 2025.

A figura acima ilustra a forma direta de chegada à área da bandeira realizada pela equipe **vermelha**. O/a jogador/a não faz uma parada no bambolê antes de chegar à área da bandeira.

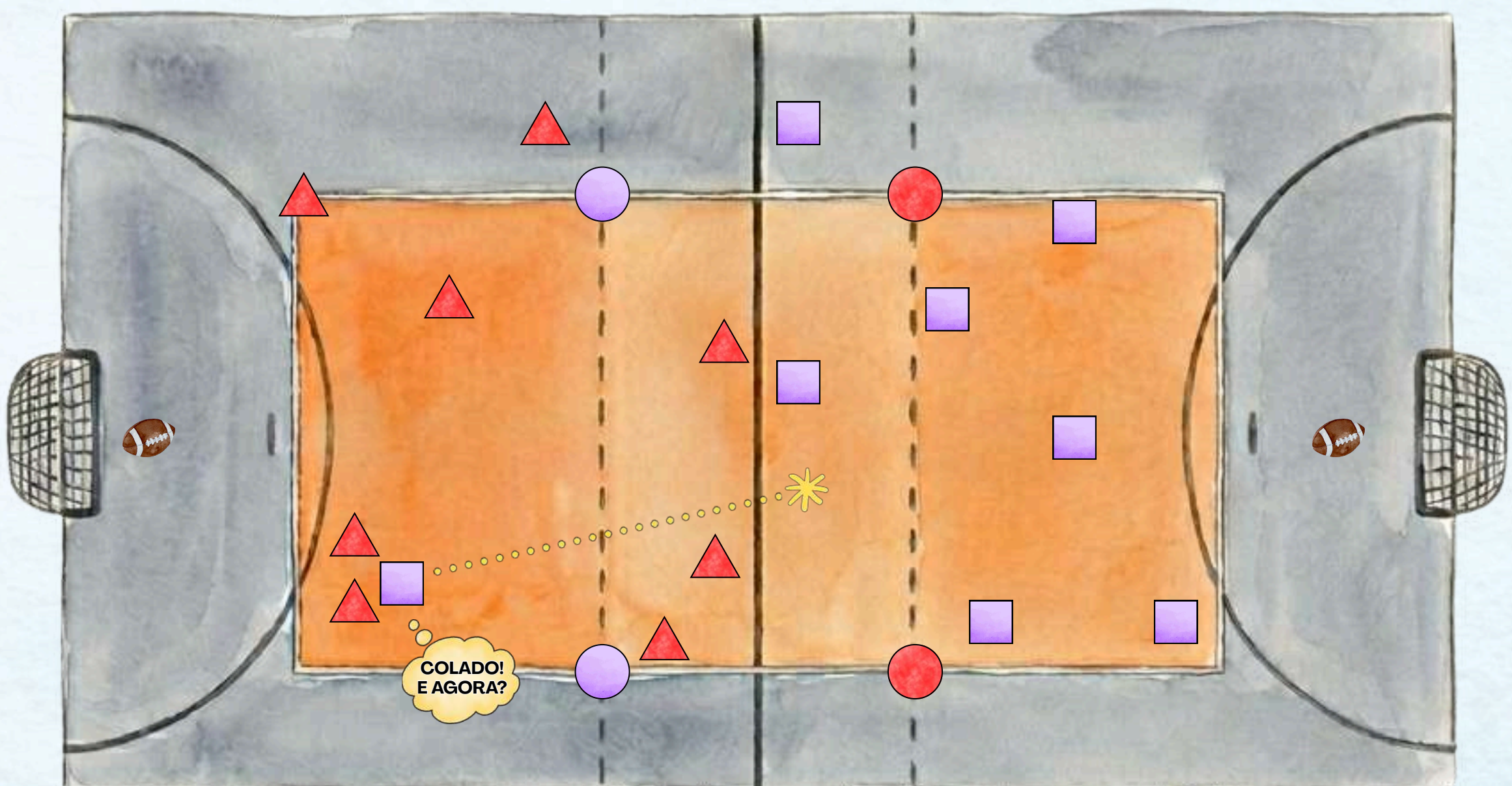
Figura 7 – Chegada à área da bandeira de forma indireta



Fonte: O Autor, 2025.

A figura acima ilustra a forma indireta de chegada à área da bandeira realizada pela equipe **vermelha**. O/a jogador/a faz uma parada no bambolê antes de chegar à área da bandeira.

Figura 8 – Ilustração do bloqueio de tentativa de chegada à área da bandeira



Fonte: O Autor, 2025.

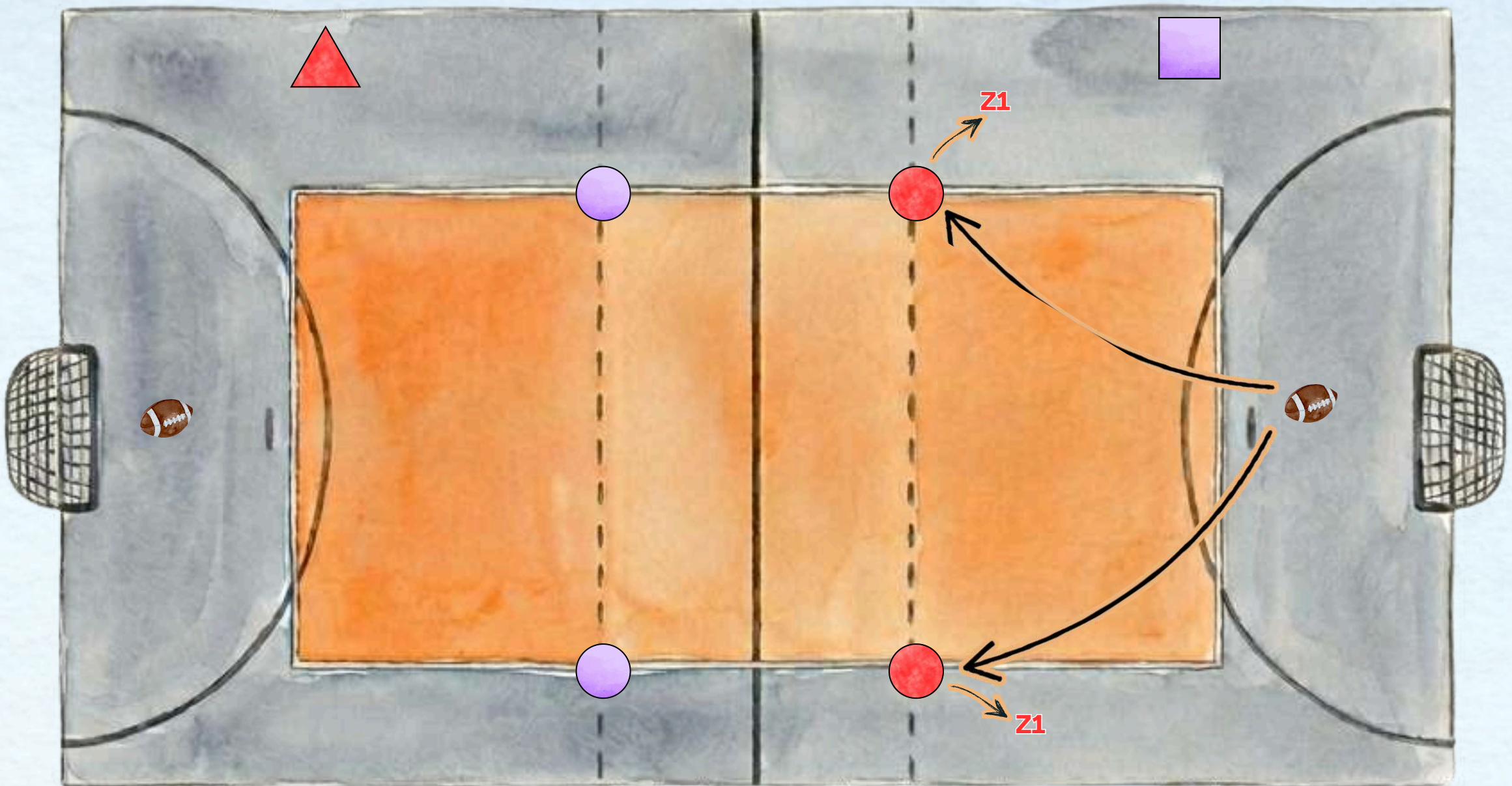
Na ilustração acima, perceba que um/a jogador/a da equipe lilás tentou chegar à área da bandeira de forma direta, mas foi impedido/a por um/a jogador/a adversário/a, ou seja, da equipe **vermelha**. Assim, esse/a jogador/a deve retornar ao seu campo de defesa e tentar uma nova investida. Essa regra visa ressignificar a regra tradicional que obriga o/a jogador/a permanecer parado/a no local em que foi tocado/a pelo/a adversário. Porém, nosso entendimento é que a regra

tradicional oferta margem para conflitos e discussões, uma vez que o/a jogador/a é tocado/a – na maioria das vezes – executando o deslocamento em velocidade, o que o/a faz parar bem depois do local original do toque. Com isso, ele/a raramente aceita retornar ao verdadeiro ponto da quadra em que foi interceptado/a. Como forma de agravamento do cenário, em alguns casos, ainda se posiciona o mais perto possível da área da bandeira para aguardar que seja descolado/a ou mesmo, em várias situações, ser puxado/a por um/a colega de equipe que já esteja na área da bandeira com utilização da famosa “meia lua” (um pé dentro da área da bandeira e outro fora) ou por mais colegas na ação conhecida como “correntinha”.

Pensando na equidade, ou seja, nas adaptações necessárias para que as oportunidades se tornem justas e atendam todos/as envolvidos/as no jogo, a regra que sugerimos (ser colado/a e retornar ao campo de defesa para tentar nova investida) abre espaço para que a ocupação dos bambolês ou da área da bandeira não fique restrita a um grupo reduzido de jogadores/as. Normalmente, são aqueles/as que se destacam nos aspectos físico e motor e possuem dificuldades de valorizar o coletivo e a diferença existente na turma. Essa reflexão coaduna-se com a narrativa compartilhada na seção **“Apresentação”** desse material quando comentamos sobre os motivos da criação e ressignificação do JPB.

Feitas essas considerações, passamos agora a falar sobre a combinação de ações que gera 1 ponto no JPB, ou seja, o lançamento/passe com recepção. Como dissemos anteriormente, é imprescindível que seja observada a regra da concomitância nesse tipo de jogada. Em hipótese alguma, a pontuação será validada caso o lançamento/passe seja realizado por um menino e a recepção também seja realizada por um menino. O contrário também é verdadeiro: não há validação de ponto se uma menina realizar o lançamento/passe e outra menina fizer a recepção. Esse tipo de situação ainda possui um agravante que é detalhado um pouco mais à frente. Muita atenção com essa informação! Para continuarmos a explicação, solicitamos que observe atentamente a figura a seguir:

Figura 9 – Jogada que representa 1 ponto (Z1)



Fonte: O Autor, 2025.

Lembramos que a equipe **vermelha** ataca para o lado direito da figura. Logo, a área da bandeira situada no lado direito é o local em que jogadores/as da equipe **vermelha** devem chegar, sem serem colados/as, para iniciar a jogada com pontuação mínima: 1 ponto. Já mencionamos repetidas vezes que a obtenção dessa pontuação requer uma combinação de ações: lançamento/passe com recepção. Dessa forma, o lançamento/passe é realizado da área da bandeira e a recepção feita dentro do bambolê. Para a confirmação do ponto, basta o lançamento/passe ser executado e a recepção ser “perfeita”, ou seja, aquele/a que fizer a recepção precisa terminar a ação com os 2 pés dentro do bambolê ou, se houver acordo coletivo prévio, em posição de “meia lua” (um pé posicionado dentro do bambolê e o outro pé posicionado fora). Chamamos de Z1 (zona de 1 ponto) esse tipo de jogada e uma vez confirmada a pontuação, as equipes devem retomar suas posições de início de partida para a continuidade do jogo. Reforçamos que essa jogada só será válida se realizada por menino e menina ou menina e menino respeitando a regra da concomitância. Esquematizando, temos:

Lançamento/passe feito por:	Recepção deve ser feita por:
MENINO	MENINA
MENINA	MENINO

Fonte: O Autor, 2025.

Nesse momento, você deve estar se perguntando: e se a recepção não for “perfeita”, o que acontece? Tomando como base a figura 9, ficou claro que a jogada Z1 ilustrada é feita pela equipe **vermelha**. Porém, vamos retroceder um pouco e comentar sobre a postura da equipe lilás frente a esse cenário, sobretudo no quesito defesa. O principal objetivo da equipe lilás, defensivamente falando, é evitar que jogadores/as do time adversário, equipe **vermelha**, cheguem à área da bandeira e com isso possam iniciar tentativas de jogadas que geram pontuação. Já falamos sobre o assunto ao afirmarmos que é impossível obter pontuação sem que um/a jogador/a ocupe a área da bandeira. Isso serve para o JPB e para o pique bandeira tradicional. Caso haja ocupação da área da bandeira por jogador/a da equipe **vermelha**, cabe à equipe lilás redobrar a atenção de forma que não deixe a equipe adversária realizar jogadas que geram pontuação. Considerando a jogada Z1, essa atenção fica exclusivamente nos bambolês, já que é preciso evitar de alguma maneira que um/a jogador/a da equipe **vermelha** realize a recepção do lançamento/passe oriundo da área da bandeira. Agora, se nenhum dos 2 bambolês estiverem ocupados por jogador/a da equipe **vermelha**, a jogada Z1 nunca será realizada. Portanto, não ter impedido que um/a jogador/a da equipe **vermelha** tenha chegado à área da bandeira não é o fim do mundo.

A pergunta feita no início do parágrafo anterior é super pertinente, visto que o lançamento/passe realizado da área da bandeira só pode ter 2 resultados possíveis: acerto (recepção “perfeita”) ou erro (algo aconteceu para que não ocorresse a recepção “perfeita”). Podemos apontar algumas situações que acarretam esse erro. Um lançamento/passe realizado com força insuficiente para a bola chegar até o/a jogador/a posicionado/a no bambolê é um exemplo. Da mesma forma, um lançamento/passe realizado com força demasiada, que faz a bola ultrapassar a região do bambolê, também é um erro. A interrupção da trajetória da bola feita por jogador/a da equipe adversária é outro exemplo. Mais uma situação que acarreta erro é a recepção ser feita com ajuda de um salto/pulo, mas o/a jogador/a tocar o solo com os 2 pés fora do bambolê no término do movimento. E como já mencionado, desrespeitar a regra da concomitância na jogada Z1 é considerado erro. Apresentamos esses 5 exemplos para elucidar o processamento do erro na jogada Z1, mas tenha em mente que se trata de um rol exemplificativo, ou seja, outros erros podem ser extraídos do contexto discutido. Adicionalmente, qualquer um dos erros apontados, e outros advindos do contexto discutido, gera um ônus para a equipe que errou (tentou o lançamento/passe) e um bônus para a equipe adversária.

Recorrendo mais uma vez à figura 9, diante de um erro cometido pela equipe vermelha na jogada Z1, a equipe lilás é contemplada com um bônus que veremos mais adiante. Para finalizar a explicação sobre a jogada Z1, vamos esquematizar os 5 erros abaixo:

Exemplos de erros na jogada Z2
Lançamento/passe feito com força insuficiente
Lançamento/passe feito com força demasiada
Interrupção da trajetória da bola por jogador/a da equipe adversária
Recepção com salto/pulo e, posteriormente, os 2 pés tocando o solo fora do “retângulo achatado” (vide figura 12)
Recepção utilizando “meia lua” com 1 dos pés no campo do adversário
Desrespeito à regra da concomitância

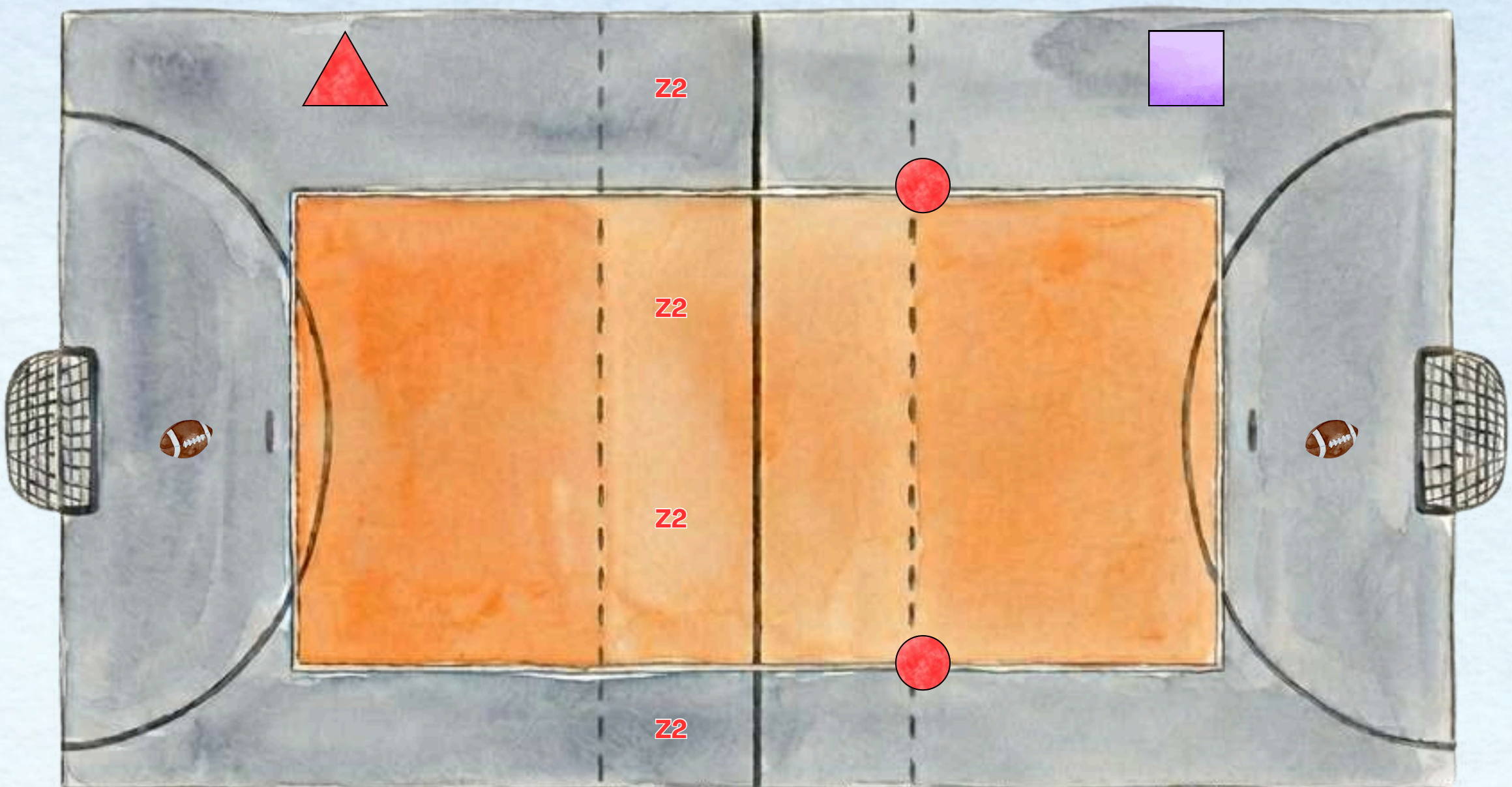
Fonte: O Autor, 2025.

Lançamento/passe com recepção – 2 pontos (Z2)

Na seção **“Informações Preliminares”**, pedimos atenção especial para 3 linhas que apareceram na figura 1: a linha central que divide a quadra ao meio (em 2 partes iguais) e as 2 linhas de 3 metros da quadra de voleibol. Além disso, dissemos que elas são protagonistas do JPB. Chegou o momento de saber o porquê desse status. Mas antes de penetrarmos nessa explicação, cumpre destacar alguns pontos. A combinação de ações que gera 2 pontos no JPB é exatamente a mesma que gera 1 ponto, ou seja, é preciso que haja a realização do lançamento/passe aliado a uma recepção “perfeita” da bola de futebol americano ou rugby. Por esse motivo, você não terá dificuldades para compreender a jogada geradora de 2 pontos no JPB. Toda explicação acessada para a jogada Z1 até o momento do lançamento/passe que é feito da área da bandeira continua valendo. Combinado?

A diferença entre as jogadas está no local onde ocorre a recepção do lançamento/passe que tem origem na área da bandeira. Para a obtenção de 2 pontos, o local em que se realiza a recepção considera as linhas citadas anteriormente. Em outras palavras, o local de recepção é mais distante e com muito mais espaço para acontecer que a região interna de um bambolê posto no chão da quadra. Vamos visualizar o que acabamos de ler:

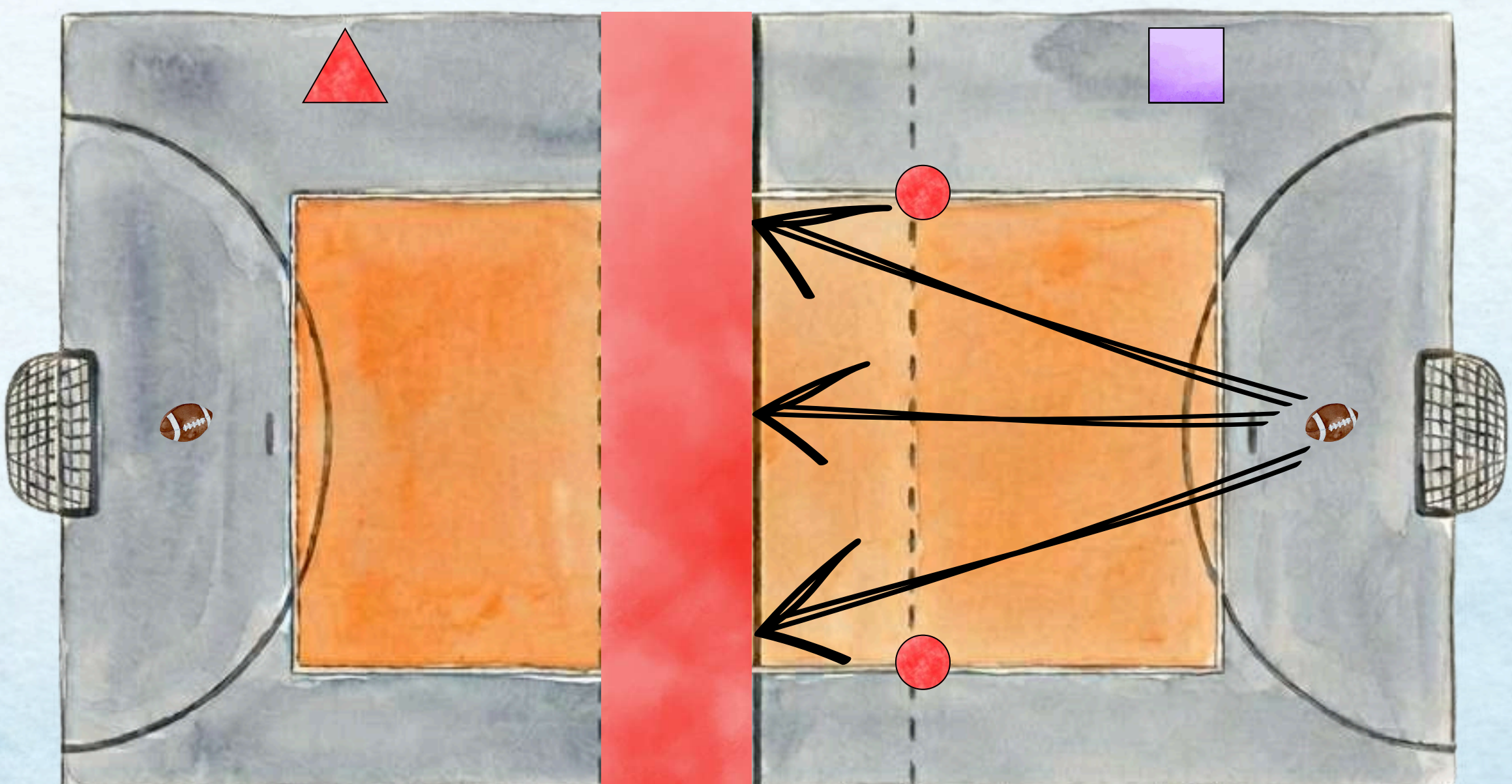
Figura 10 – Jogada que representa 2 pontos (Z2)



Fonte: O Autor, 2025.

Olhando atentamente a figura 10, a visualização da região que permite a execução da recepção para a jogada de 2 pontos é bem simples. Essa região é formada por um grande “retângulo achatado” formado pelas linhas central e de 3 metros do campo de defesa da equipe que está tentando a jogada. Nesse momento, lembre-se que a ilustração acima (figura 10) representa a equipe **vermelha** executando a jogada de 2 pontos. Para melhorar a compreensão do que acabamos de falar, preenchemos a região onde a recepção deve ser feita para essa jogada com a cor da equipe **vermelha**, que é aquela que está executando a jogada. Observe com atenção a figura abaixo:

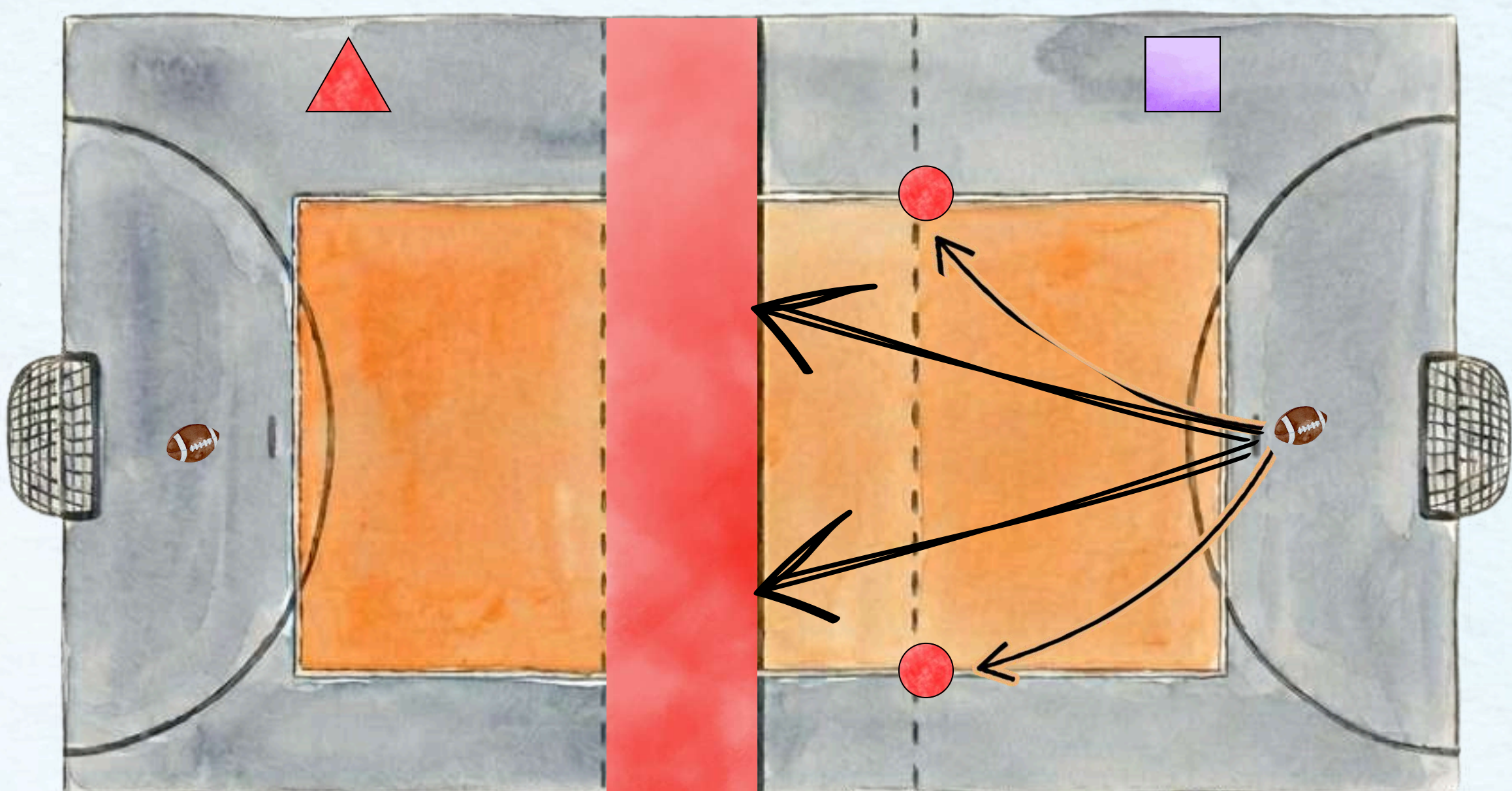
Figura 11 – Jogada que representa 2 pontos (Z2) com reforço visual de recepção do lançamento/passe



Fonte: O Autor, 2025.

Chamamos de Z2 (zona de 2 pontos) esse tipo de jogada e uma vez confirmada a pontuação, as equipes devem retomar suas posições de início de partida para a continuidade do jogo. Assim como na jogada Z1, essa jogada só será válida se realizada por menino e menina ou menina e menino respeitando a regra da concomitância. Nitidamente, estamos diante de uma dupla noção de diferenciação espacial ao compararmos as 2 jogadas (Z1 e Z2). A região interna do bambolê posto no solo (local de recepção da jogada Z1) é menor que a região interna do “retângulo achatado” (local de recepção da jogada Z2). Além disso, o local de recepção da jogada Z2 (“retângulo achatado”) é mais distante da região do lançamento/passe (área da bandeira) se comparado ao da jogada Z1 (bambolês). Abaixo, visualizamos essa questão espacial através da figura com as 2 regiões:

Figura 12 – Visualização da dupla diferenciação espacial entre as jogadas Z1 e Z2



Fonte: O Autor, 2025.

Quando analisamos a recepção na jogada Z2, podemos admitir a utilização do recurso da “meia lua” exclusivamente na região de recepção e naquela que está atrás dela. Em outras palavras, caso um/a jogador/a finalize a ação de recepção da bola de futebol americano ou rugby com um dos pés dentro da região de recepção (faixa vermelha da figura 12) e o outro fora dessa região (atrás da linha de 3 metros), a pontuação é validada. Não existe validação de pontuação com a utilização do recurso da “meia lua” com um dos pés no campo adversário, ou seja, um dos pés dentro da região de recepção (faixa vermelha da figura 12) e o outro pé a frente da linha central que divide a quadra ao meio. Com isso, finalizamos as explicações sobre 2 das 3

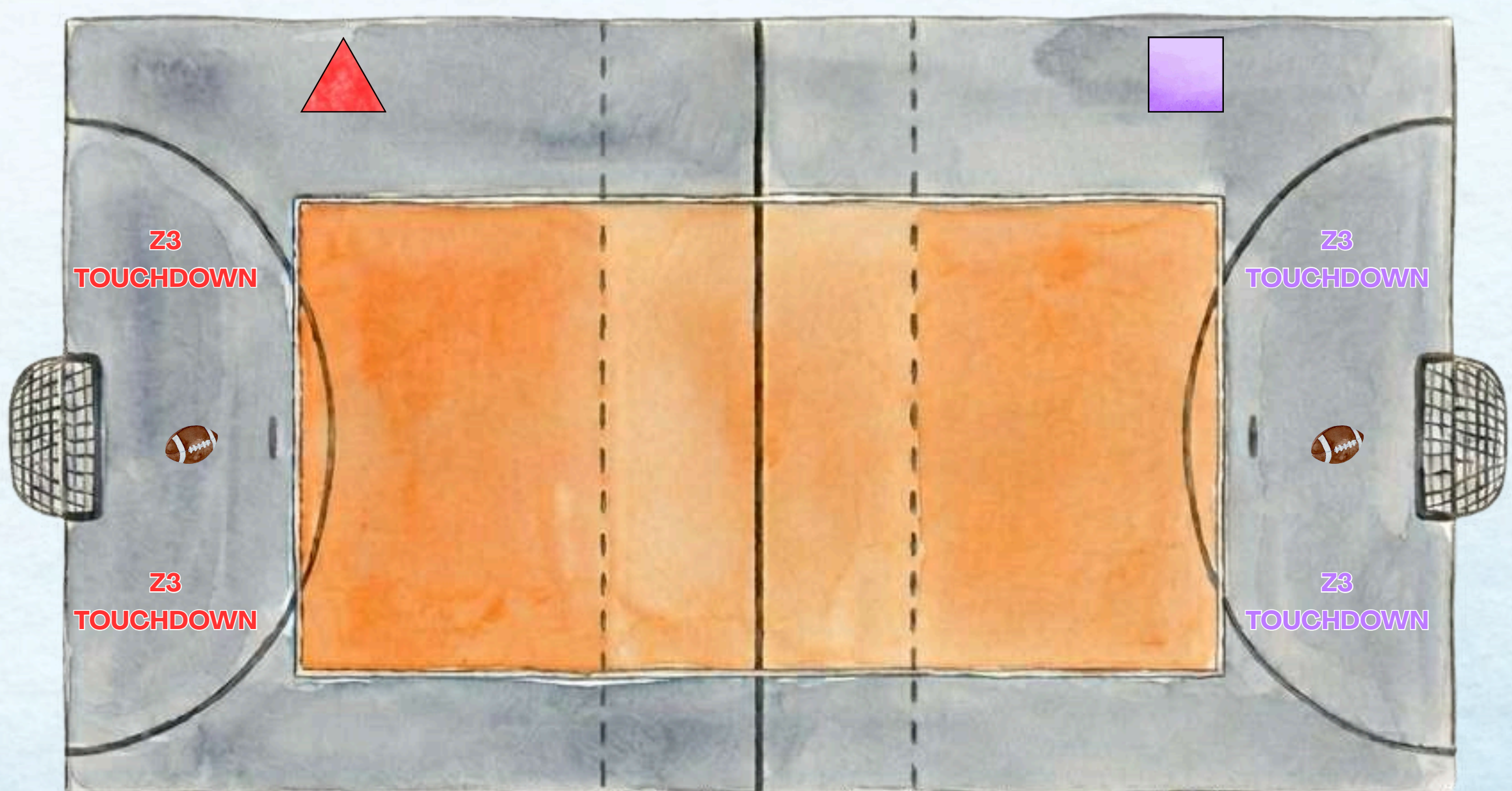
formas de pontuação que chamamos de primárias por não estarem condicionadas a nenhuma outra jogada: jogadas Z1 e Z2. A seguir, veremos a terceira e última forma de pontuação primária: o touchdown.

Touchdown – 3 pontos (Z3)

Iniciamos essa parte justificando a escolha do nome da jogada. No futebol americano, o touchdown é a principal forma de pontuação valendo um total de 6 pontos. Essa jogada acontece quando um jogador em posse da bola cruza a linha de gol, ou seja, entra na end zone ou recebe um passe dentro dessa área, com qualquer parte da bola cruzando o plano imaginário da linha do gol. A partir desse entendimento, adaptamos essa jogada para o jogo que estamos explicando nesse material. No JPB, o touchdown surge como a jogada primária mais valiosa e mais difícil de ser executada. Por esse motivo, vale 3 pontos e chamamos a jogada de Z3.

Para compreender plenamente a jogada Z3 (touchdown) é preciso deixar de lado, provisoriamente, tudo que foi explicado sobre as jogadas Z1 e Z2. Nessas jogadas, há a exigência da combinação lançamento/passe com recepção. Já no touchdown, não existe essa combinação e, portanto, outra ação é exigida para que se concretize a pontuação. Mas antes de falar dessa ação, vamos visualizar as regiões da quadra onde ocorrem o touchdown:

Figura 13 – Regiões de ocorrência do touchdown (Z3)



Fonte: O Autor, 2025.

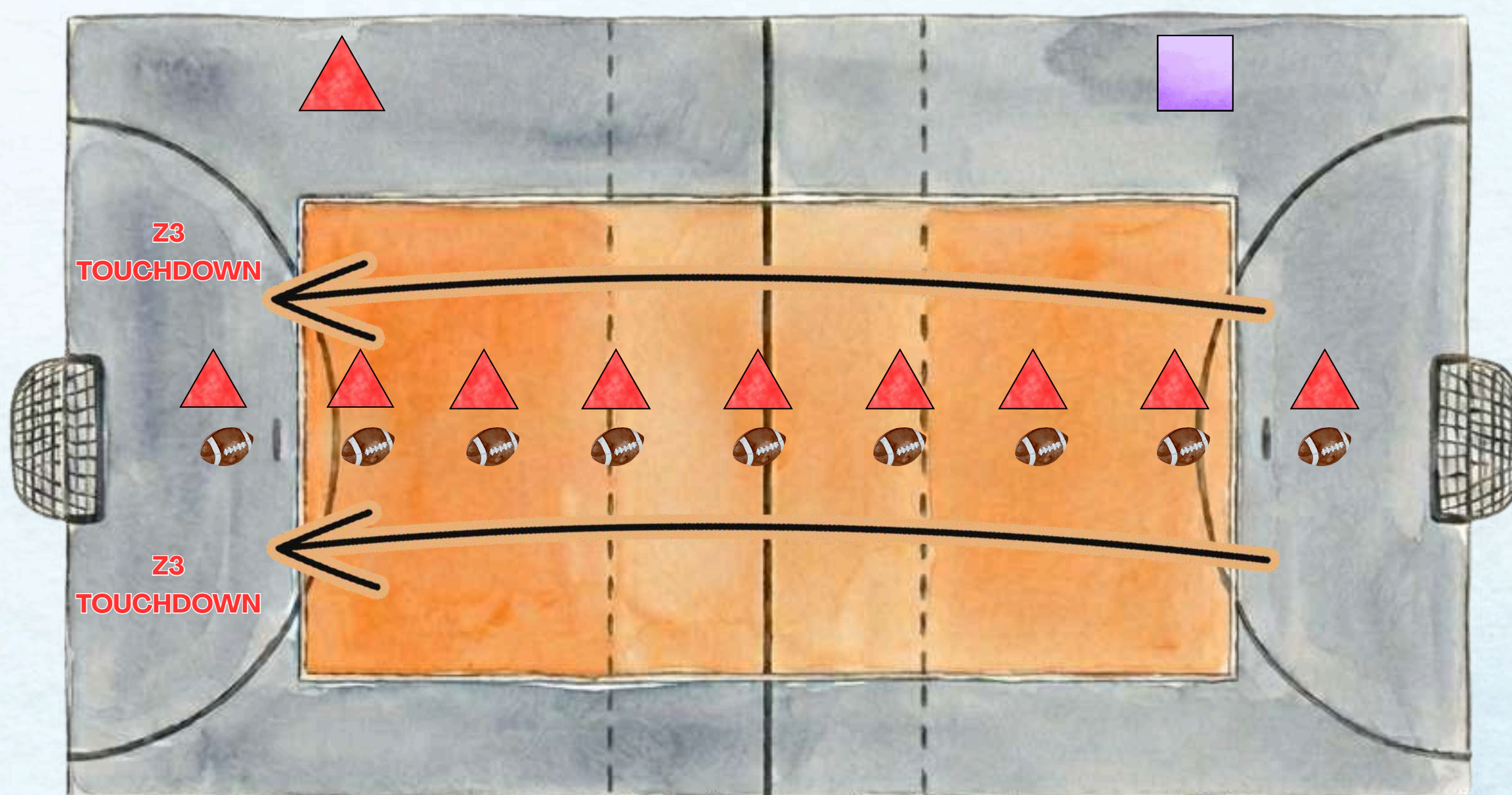
Para melhorar a visualização, optamos pela supressão das outras zonas de pontuação (Z1 e Z2). Nesse momento, é preciso resgatar uma informação: o lado de ataque das equipes. Vejamos:

Equipe	Direção de ataque
VERMELHA	LADO DIREITO
LILÁS	LADO ESQUERDO

Fonte: O Autor, 2025.

Além disso, precisamos recorrer ao jogo pique bandeira em seu formato original para explicar o touchdown (jogada Z3). Nele, basta que um/a jogador/a cruze a linha central da quadra em posse da bola ou qualquer outro objeto representativo da bandeira sem ser colado/a, retornando ao seu campo de defesa, para que a pontuação seja validada. É exatamente essa ação de correr em posse da bola que deve ser executada por aquele/a que busca a forma de pontuação primária com maior valor do JPB, ou seja, 3 pontos (jogada Z3). No entanto, o/a jogador/a atravessa a quadra toda correndo em posse da bola, de uma área da bandeira até a outra área da bandeira. Vamos visualizar isso que acabamos de falar na figura abaixo:

Figura 14 – Simulação do touchdown realizado pela equipe vermelha

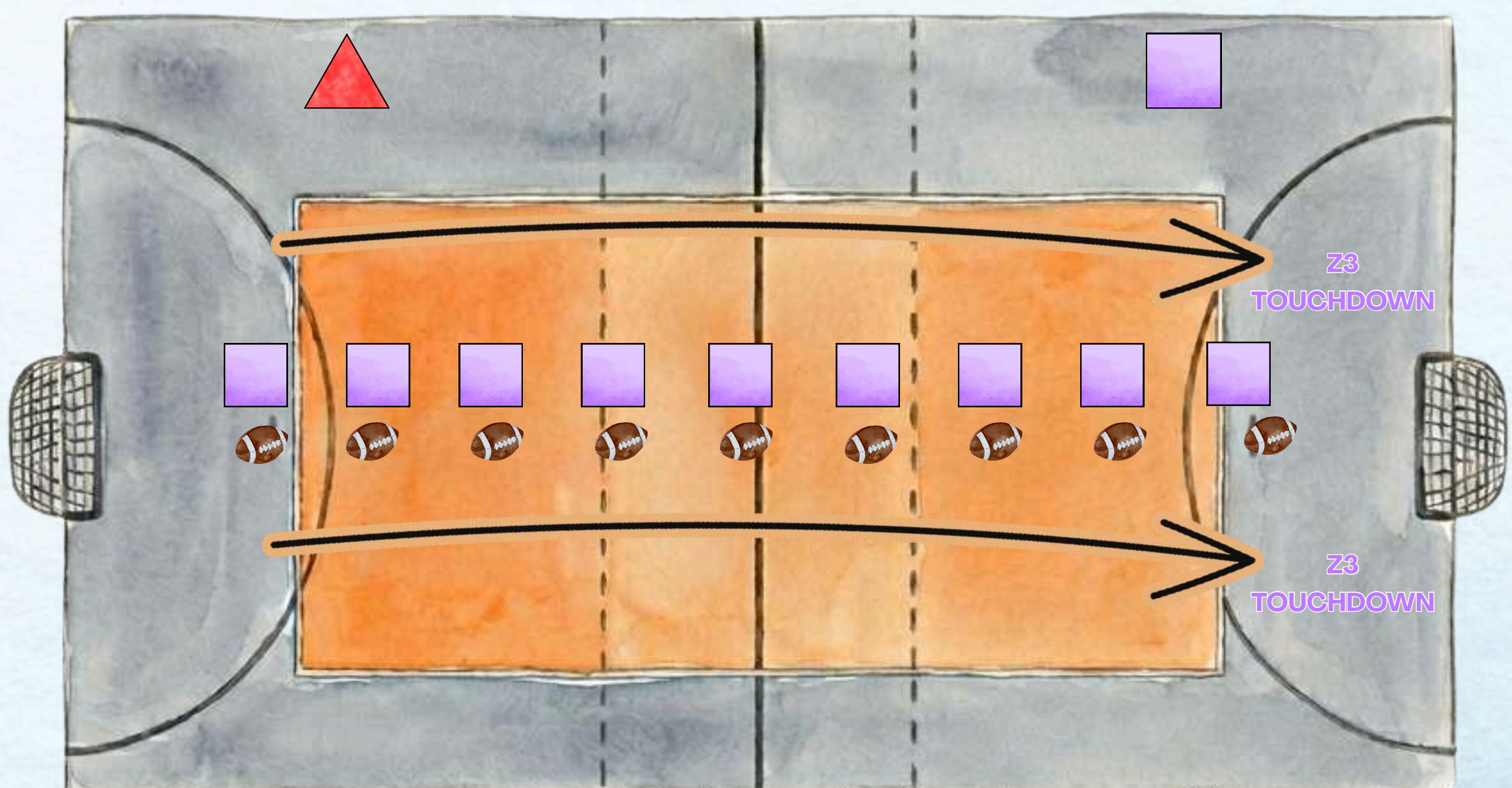


Fonte: O Autor, 2025.

A figura 14 apresenta uma simulação de touchdown realizado pela equipe **vermelha**. Em suma, o/a jogador/a que estava na área da bandeira do lado direito (lado de ataque da equipe **vermelha**) optou pela realização do touchdown em detrimento das outras 2 formas primárias de pontuação: jogadas Z1 e Z2. Para isso, percorreu a quadra toda, de uma área da bandeira até a outra, em posse da bola sem ser colado/a. Essa é a ideia geral da execução do touchdown. Porém, o erro nessa tentativa de jogada se caracteriza pela interrupção da corrida através de um toque feito por jogador/a da equipe adversária antes de alcançar o objetivo final: entrar na área da bandeira oposta daquela em que iniciou a corrida. Na linguagem popular utilizada no jogo pique bandeira e que vale para o JPB, é colar aquele/a que tentou atravessar a quadra em posse da bola. Mas para a jogada Z3 (touchdown), esse ato de colar possui alguns detalhes que são explicados na seção **“Fixando a compreensão através de situações do JPB”**, disponibilizada um pouco mais adiante.

Para fechar o entendimento da realização da jogada Z3 (touchdown), apresentamos uma simulação dessa jogada realizada pela equipe **lilás**. Embora saibamos que basta inverter o raciocínio, sobretudo o direcional, julgamos importante essa visualização como forma de reforçar esse tipo de jogada.

Figura 15 – Simulação do touchdown realizado pela equipe lilás



Fonte: O Autor, 2025.

Esquemmatizando a realização direcional do touchdown com início e término da jogada, temos:

Equipe	INÍCIO	TÉRMINO
VERMELHA	DIREITA	ESQUERDA
LILÁS	ESQUERDA	DIREITA

Fonte: O Autor, 2025.

FORMAS DE PONTUAÇÃO - 2ª PARTE

A partir de agora, nossa missão é explicar em detalhes como se processam as jogadas secundárias (Field Goal – FG) que geram pontuação. Chamamos de secundárias pelo fato de elas dependerem de um erro na tentativa de jogadas primárias (Z1, Z2, Z3). Em outras palavras, as jogadas secundárias nunca ocorrem diante de jogadas primárias “perfeitas”. Por esse motivo, precisaremos fazer um resgate de comentários já realizados sobre erro de jogadas.

Mas antes disso, você precisa saber que existe outra relação entre jogadas primárias (Z1, Z2, Z3) e jogadas secundárias (FG1, FG2, FG3): o local em que as últimas são executadas possui relação inversa com o nível de dificuldade das primeiras. Nesse sentido, assumimos que as jogadas primárias (Z1, Z2, Z3) possuem valores de pontuação distintos e níveis de dificuldade hierarquizados. Vamos esquematizar essa informação:

Jogada primária	Nível de dificuldade
Z1	Baixo
Z2	Moderado
Z3	Alto

Fonte: O Autor, 2025.

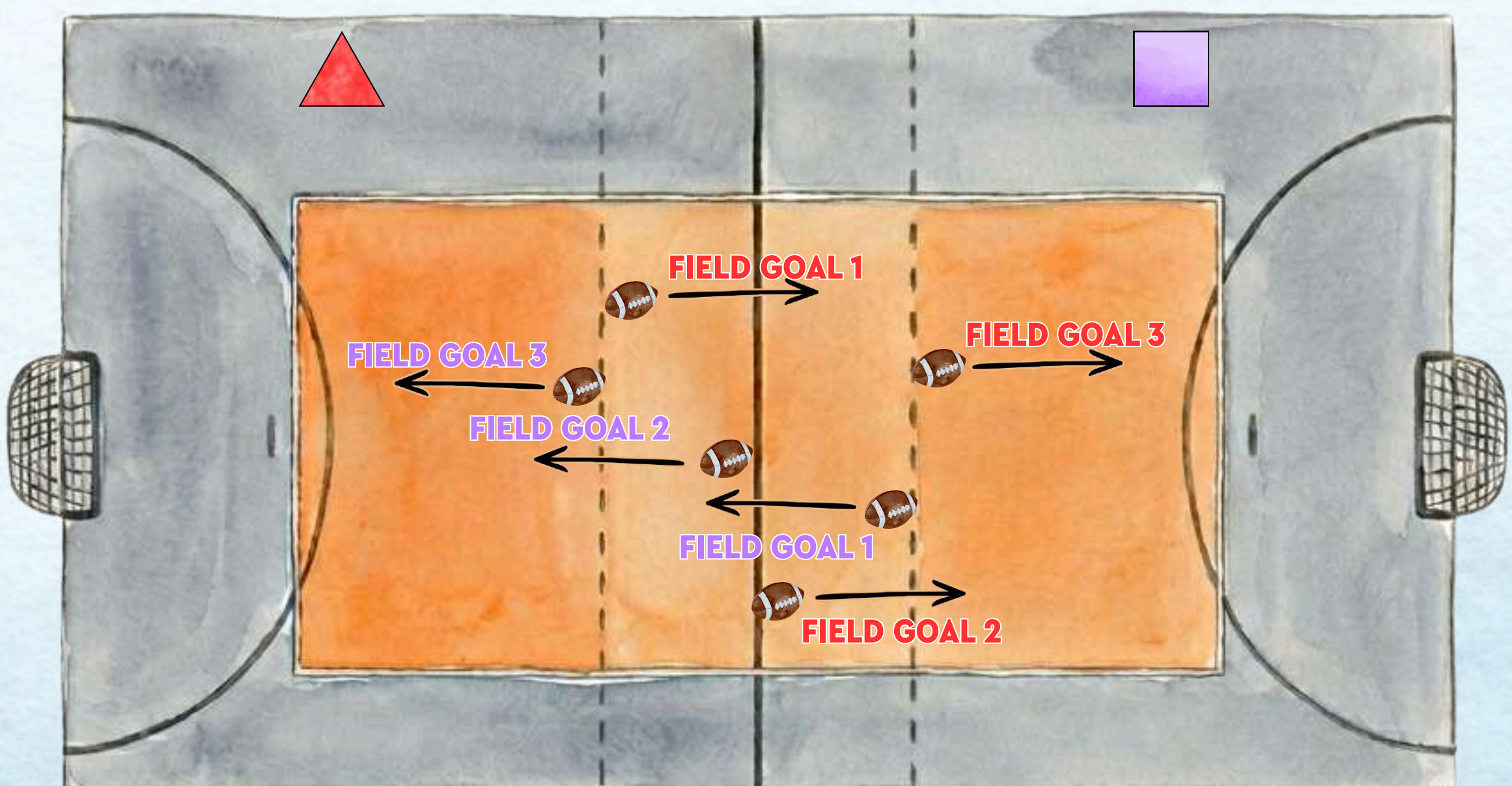
Complementando o que foi dito anteriormente, precisamos focar nas distâncias entre os locais de execução das jogadas secundárias (FG1, FG2, FG3) e a baliza cujo chute é direcionado. É aqui que reside a compreensão da relação inversa entre as jogadas primárias (Z1, Z2, Z3) e jogadas secundárias (FG1, FG2, FG3). Em suma, quando o nível de dificuldade da jogada primária é baixo (Z1) e ocorre erro na tentativa dessa jogada, a realização do chute em direção à baliza da jogada secundária (FG1) que foi gerada por esse erro ocorre a uma distância maior se comparada ao erro acontecido nas jogadas primárias Z2 ou Z3. Vamos esquematizar:

Erro na jogada primária	Distância do chute (FG)
Z1	Longe (FG1)
Z2	Intermediária (FG2)
Z3	Perto (FG3)

Fonte: O Autor, 2025.

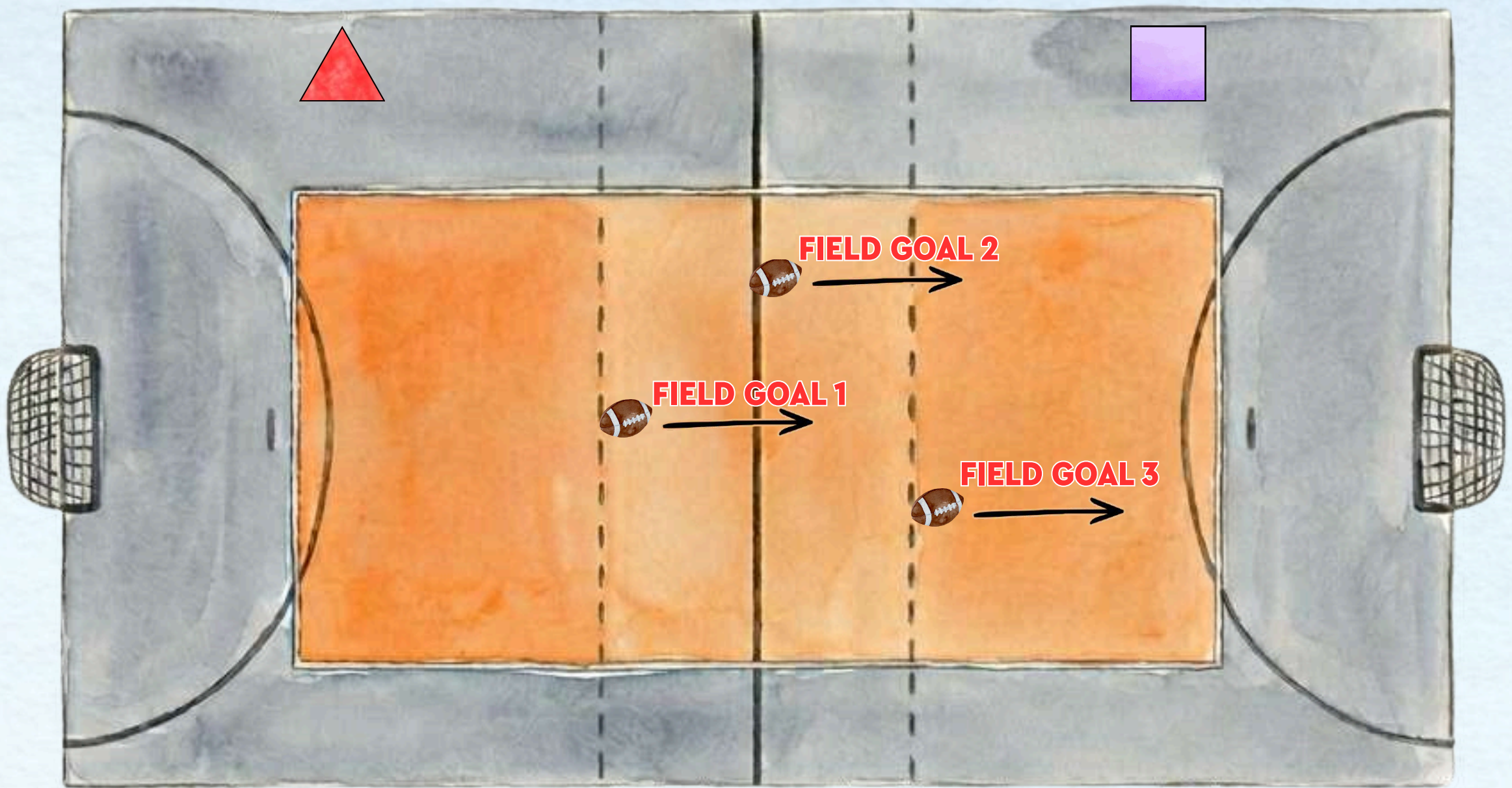
Assim como fizemos com as jogadas primárias (Z1, Z2, Z3), apresentamos uma visão geral dos locais de execução dos chutes em direção à baliza, finalidade precípua do FG, das equipes **vermelha** e **lilás** conjuntamente e separadamente:

Figura 16 – Visão geral dos locais de execução dos chutes em direção à baliza das equipes **vermelha e **lilás****



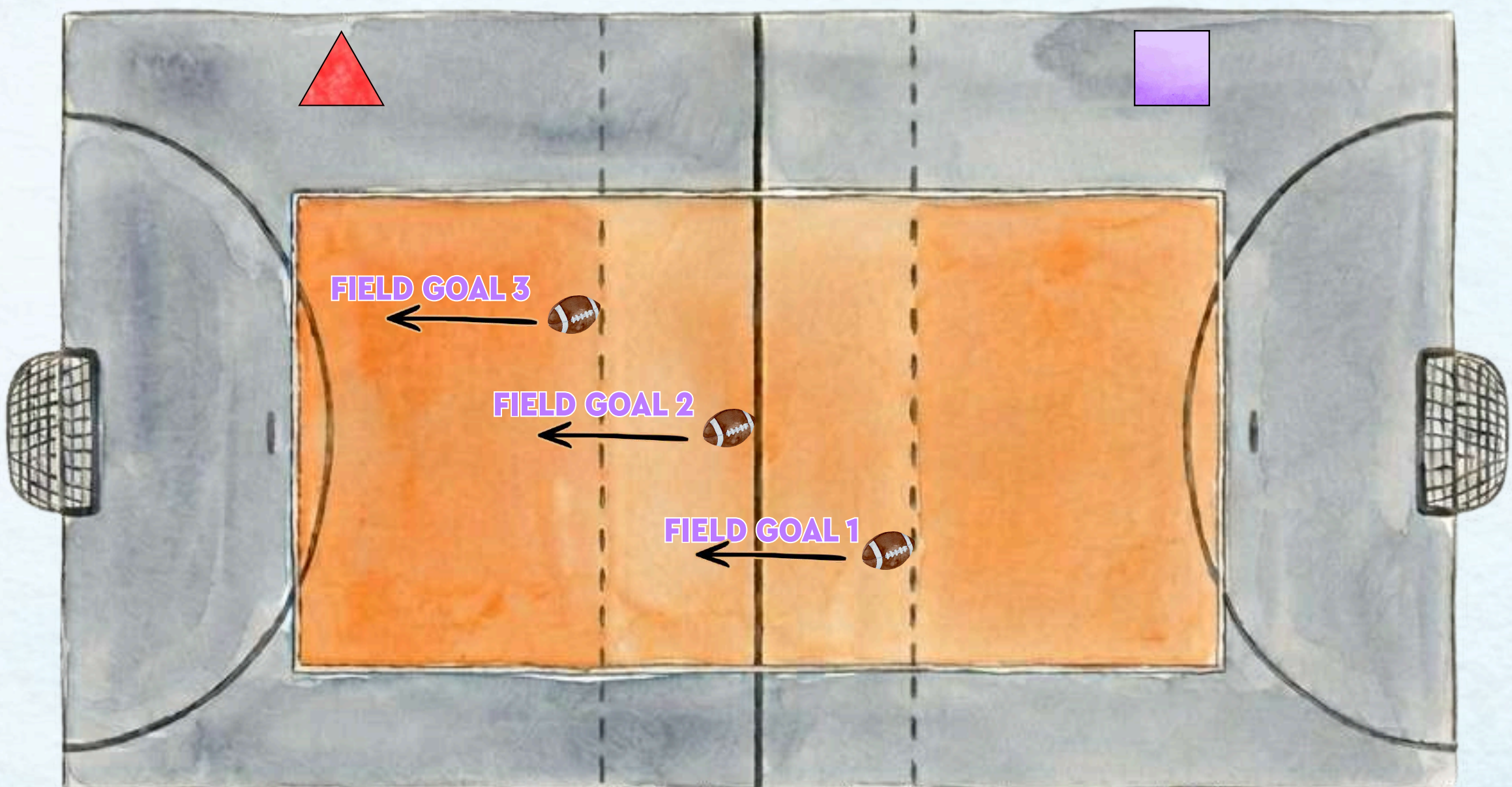
Fonte: O Autor, 2025.

Figura 17 – Visão geral dos locais de execução dos chutes em direção à baliza da equipe vermelha



Fonte: O Autor, 2025.

Figura 18 – Visão geral dos locais de execução dos chutes em direção à baliza da equipe lilás



Fonte: O Autor, 2025.

Por enquanto, se preocupe em fixar o que foi explicado sobre a relação inversa entre erro de jogada e distância da execução do chute em direção à baliza. Você precisa ter a compreensão de que um erro na tentativa de jogada primária Z1 gera uma jogada secundária (FG1), chute em direção à baliza, realizada a uma distância maior que as demais jogadas. Isso é facilmente visualizado nas figuras anteriores, sobretudo quando se observa as equipes separadamente (figuras 17 e 18) e a direção em que as setas estão apontadas. Aqui é bom enfatizarmos que a direção que os chutes devem ser executados é a mesma em que ocorrem os ataques das equipes. Esquemmatizando:

Equipe	Direção do chute
VERMELHA	BALIZA LADO DIREITO
LILÁS	BALIZA LADO ESQUERDO

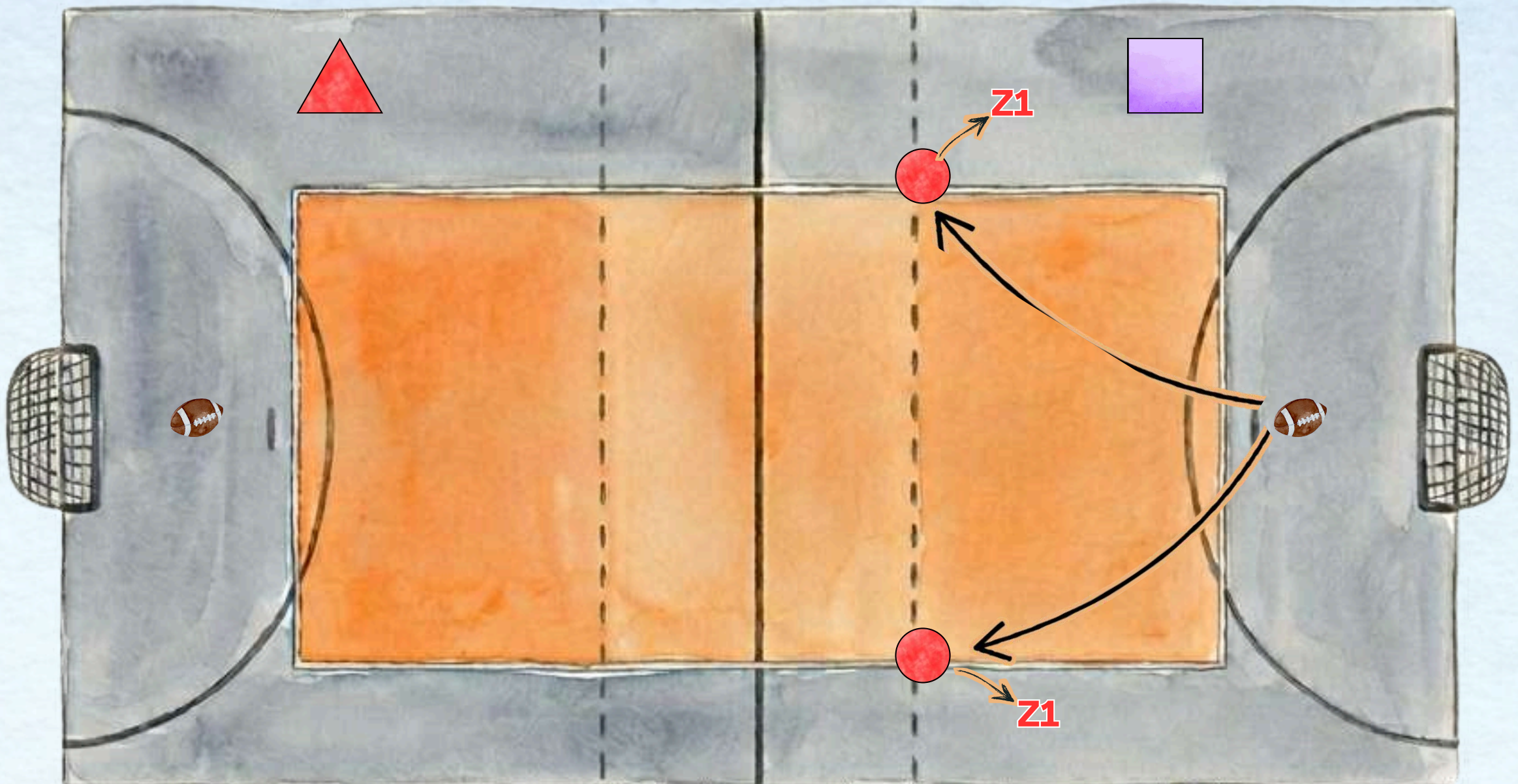
Fonte: O Autor, 2025.

A seguir, vamos explicar detalhadamente cada jogada secundária (FG1, FG2, FG3) para que o entendimento sobre elas fique cristalizado.

O chute ao gol/alvo (Field Goal) – 1 ponto (FG1)

A principal informação que você deve guardar já foi mencionada: uma jogada secundária (FG1, FG2, FG3) só acontece se houver erro na tentativa de uma jogada primária (Z1, Z2, Z3). Gravando isso, já temos mais da metade do caminho percorrido no assunto “Field Goal – FG” do JPB. Logo, não tem muito mistério explicar a ocorrência da jogada FG1. Ela acontece pelo erro na tentativa de pontuação na jogada Z1. Primeiramente, vamos resgatar como se processa a jogada Z1:

Figura 19 – Jogada primária que representa 1 ponto (Z1)



Fonte: O Autor, 2025.

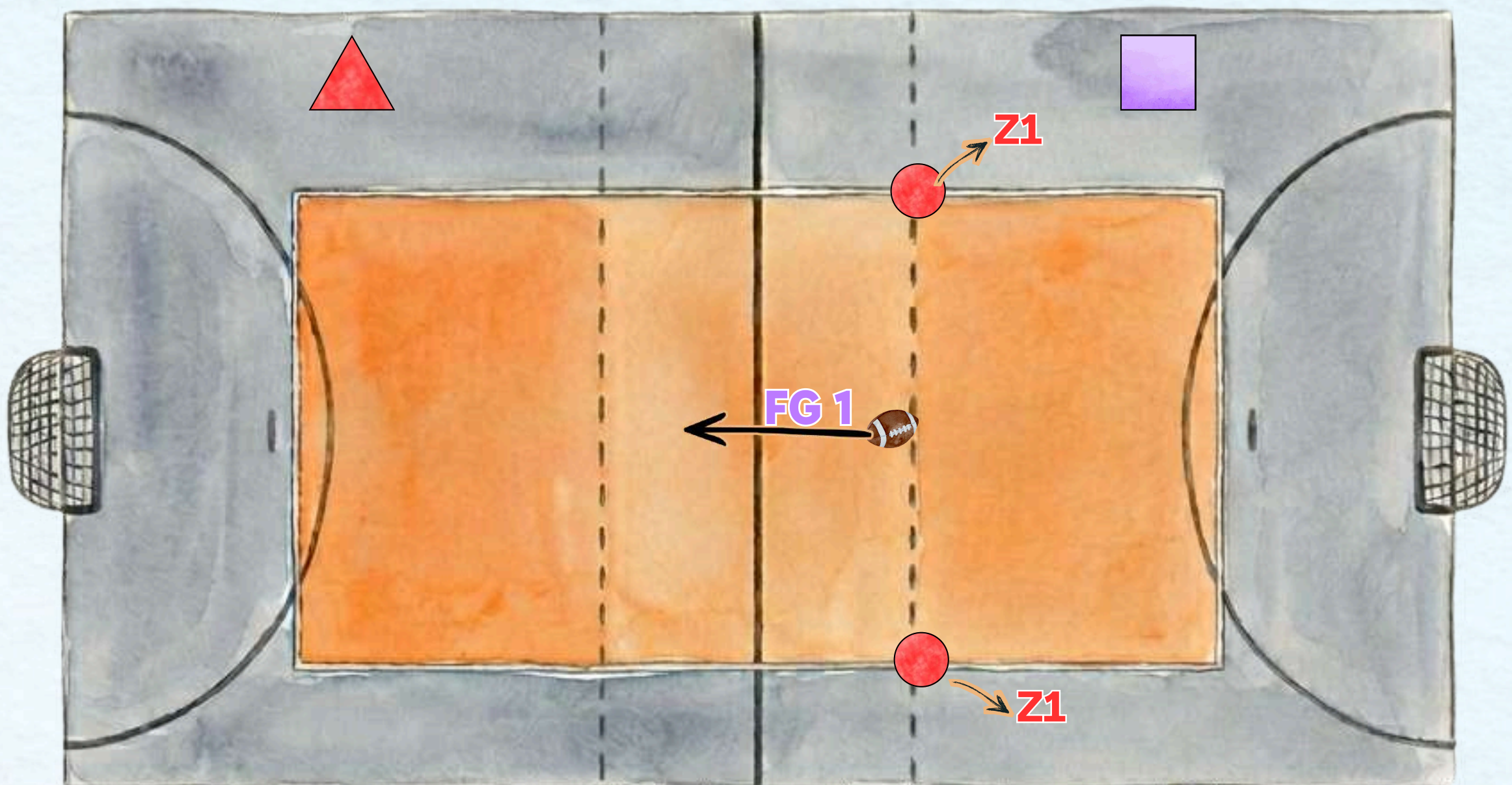
A jogada primária Z1 é caracterizada pela combinação de ações que envolve um lançamento/passe feito da área da bandeira com uma recepção consumada na área dos bambolês. Lembramos também que é imprescindível que se respeite a regra da concomitância, ou seja, menino e menina devem participar das ações ao mesmo tempo independente de quem lança/passa e recebe. Porém, qualquer erro que ocorra na tentativa dessa jogada gera o FG1. Falamos de alguns erros possíveis nesse cenário, sem descartar outros não mencionados, visto que se trata de um rol exemplificativo e não taxativo. Vejamos:

Exemplos de erros na jogada Z1
Lançamento/passe feito com força insuficiente
Lançamento/passe feito com força demasiada
Interrupção da trajetória da bola por jogador/a da equipe adversária
Recepção com salto/pulo e, posteriormente, os 2 pés tocando o solo fora do bambolê
Desrespeito à regra da concomitância

Fonte: O Autor, 2025.

A figura 19 traz uma ilustração de jogada Z1, ou tentativa, da equipe **vermelha**. Logo, o erro ocorrido nessa jogada gera um FG1 para a equipe lilás. Há um ônus para a equipe que errou (**vermelha**) e um bônus para a equipe adversária (lilás). Já falamos disso também. Nesse contexto, a figura abaixo representa o local exato da realização do chute em direção à baliza que deve ser feito por um/a jogador/a da equipe lilás:

Figura 20 – Visão do local de realização do FG1 para equipe lilás

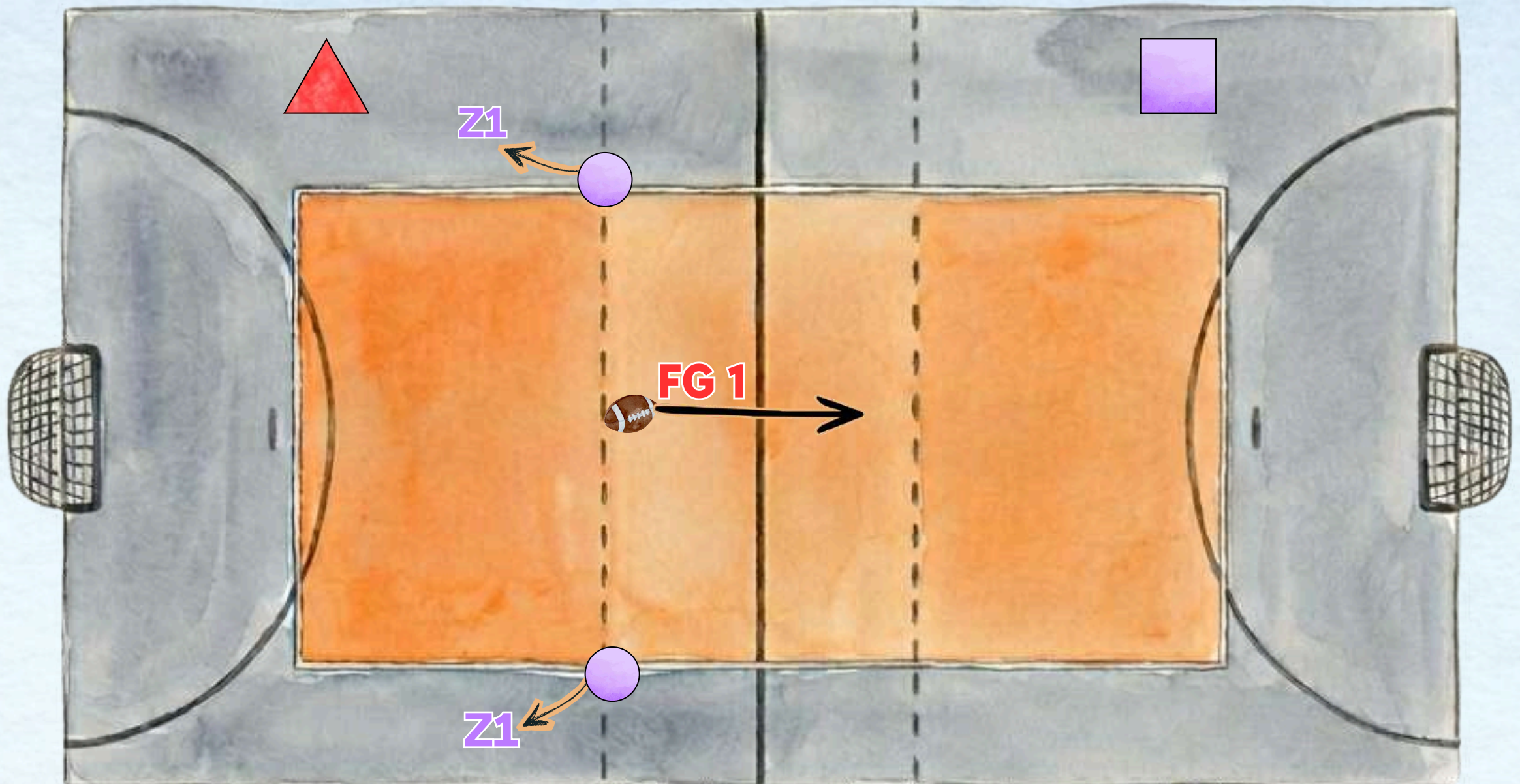


Fonte: O Autor, 2025.

Na figura 20, repare que a bola ovalada é posicionada exatamente sobre a linha de 3 metros da quadra de voleibol situada no campo de defesa da “equipe chutadora”, ou seja, equipe **lilás**. Esse detalhe é importante porque as 2 linhas de 3 metros são usadas durante o jogo por ambas as equipes. Contudo, o que define se a bola ovalada será posicionada na linha de 3 metros no campo de defesa ou na linha de 3 metros no campo de ataque é qual equipe tentou a jogada e em qual jogada ocorreu o erro, se na Z1 ou na Z3. Como vimos na figura 16, caso o erro ocorra na jogada Z2, o local onde a bola ovalada é posicionada é o mesmo para ambas as equipes, ou seja, sobre a linha central que divide a quadra ao meio.

O mesmo raciocínio deve acontecer para o erro na tentativa da jogada Z1 pela equipe **lilás**, sendo exigido somente a inversão da noção direcional das jogadas. Ele gera um FG1 para a equipe **vermelha**, como podemos verificar na figura abaixo:

Figura 21– Visão do local de realização do FG1 para equipe vermelha



Fonte: O Autor, 2025.

O chute ao gol/alvo (Field Goal) – 2 pontos (FG2)

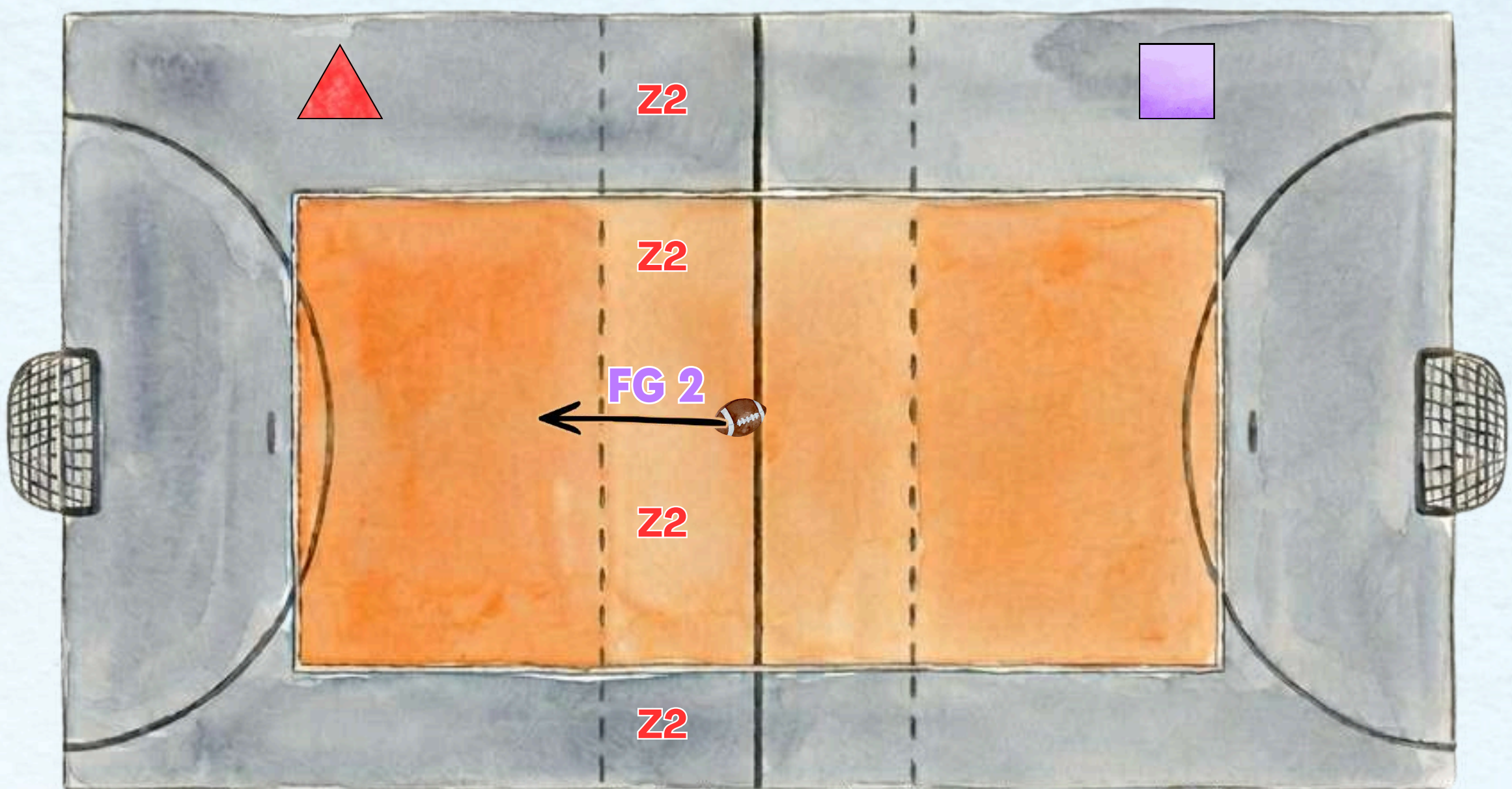
Aqui, podemos ir direto ao ponto indicando, por exemplo, o local de realização do FG2 quando há erro na tentativa de jogada Z2. Porém antes disso, resgatamos o rol taxativo de erros possíveis na tentativa da jogada Z2 que são bem similares àqueles na jogada Z1:

Exemplos de erros na jogada Z2
Lançamento/passe feito com força insuficiente
Lançamento/passe feito com força demasiada
Interrupção da trajetória da bola por jogador/a da equipe adversária
Recepção com salto/pulo e, posteriormente, os 2 pés tocando o solo fora do “retângulo achatado” (vide figura 12)
Recepção utilizando “meia lua” com 1 dos pés no campo do adversário
Desrespeito à regra da concomitância

Fonte: O Autor, 2025.

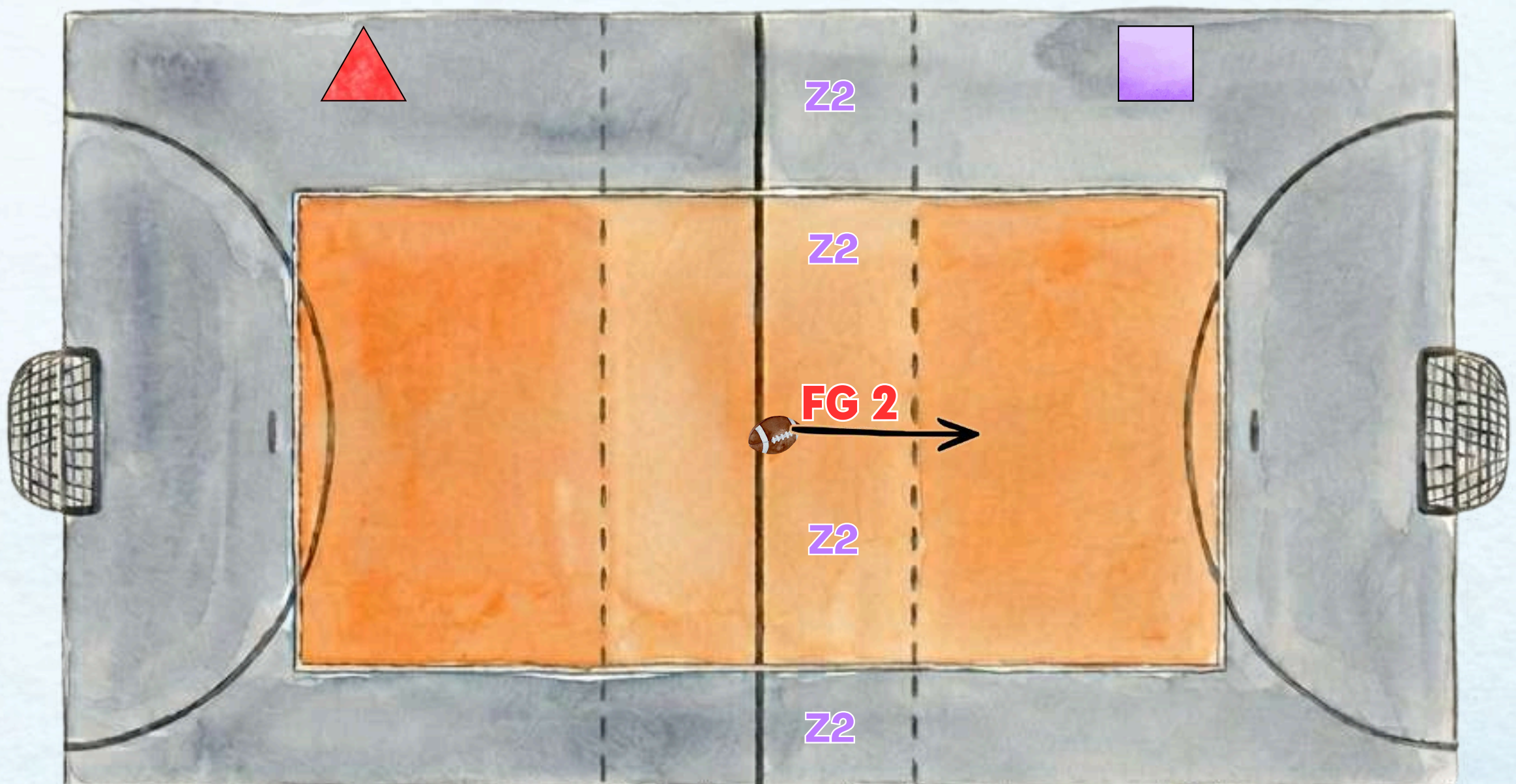
Seguimos a mesma lógica anterior, apresentando primeiramente o erro da equipe vermelha (ônus) que gera FG2 para a equipe lilás (bônus) para depois inverter a visualização:

Figura 22 – Visão do local de realização do FG2 para equipe lilás



Fonte: O Autor, 2025.

Figura 23 – Visão do local de realização do FG2 para equipe vermelha



Fonte: O Autor, 2025.

Como dissemos linhas acima, para a jogada Z2 não há diferenciação do local de posicionamento da bola ovalada, já que o chute é executado a uma distância intermediária se comparado as outras 2 possibilidades existentes no JPB.

O chute ao gol/alvo (Filed Goal) – 3 pontos (FG3)

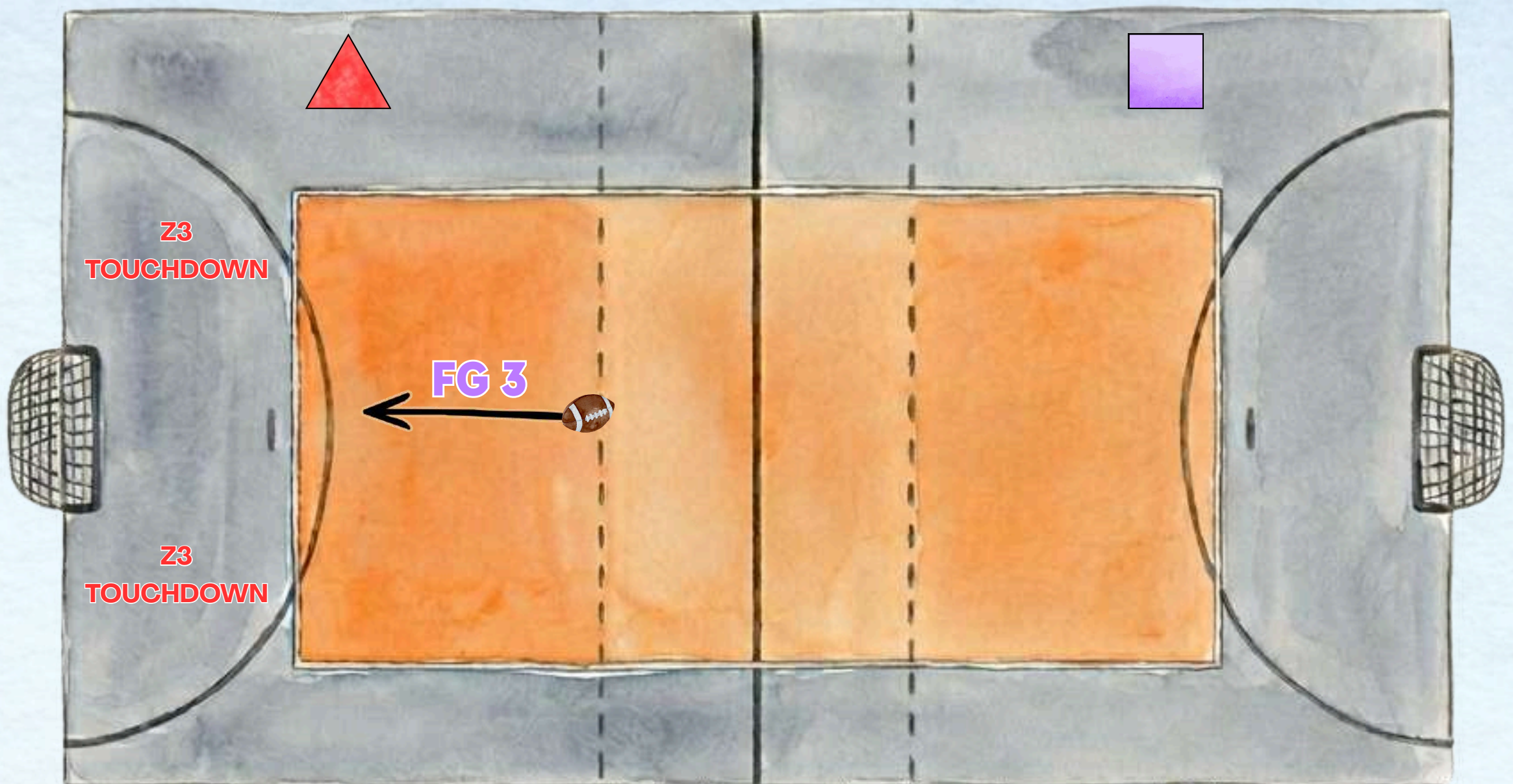
Chegamos à explicação da jogada secundária (FG3) que parece a mais complexa de todas. Todavia, com os detalhamentos da seção “**Interrupção do touchdown**” um pouco mais à frente nenhum entendimento ficará pendente. Nesse momento, basta que você visualize a posição em que a bola ovalada é colocada para a realização do chute e a distância desse local até a baliza. Em outras palavras, a jogada FG3 é aquela com maior probabilidade de sucesso, obter 3 pontos, por ser executada “perto” do gol, do alvo, da baliza, ainda que dependa do erro na jogada primária Z3 (touchdown). Por questões didáticas, vamos resgatar a relação entre erro na jogada primária e distância do chute (FG) mencionada anteriormente:

Erro na jogada primária	Distância do chute (FG)
Z1	Longe (FG1)
Z2	Intermediária (FG2)
Z3	Perto (FG3)

Fonte: O Autor, 2025.

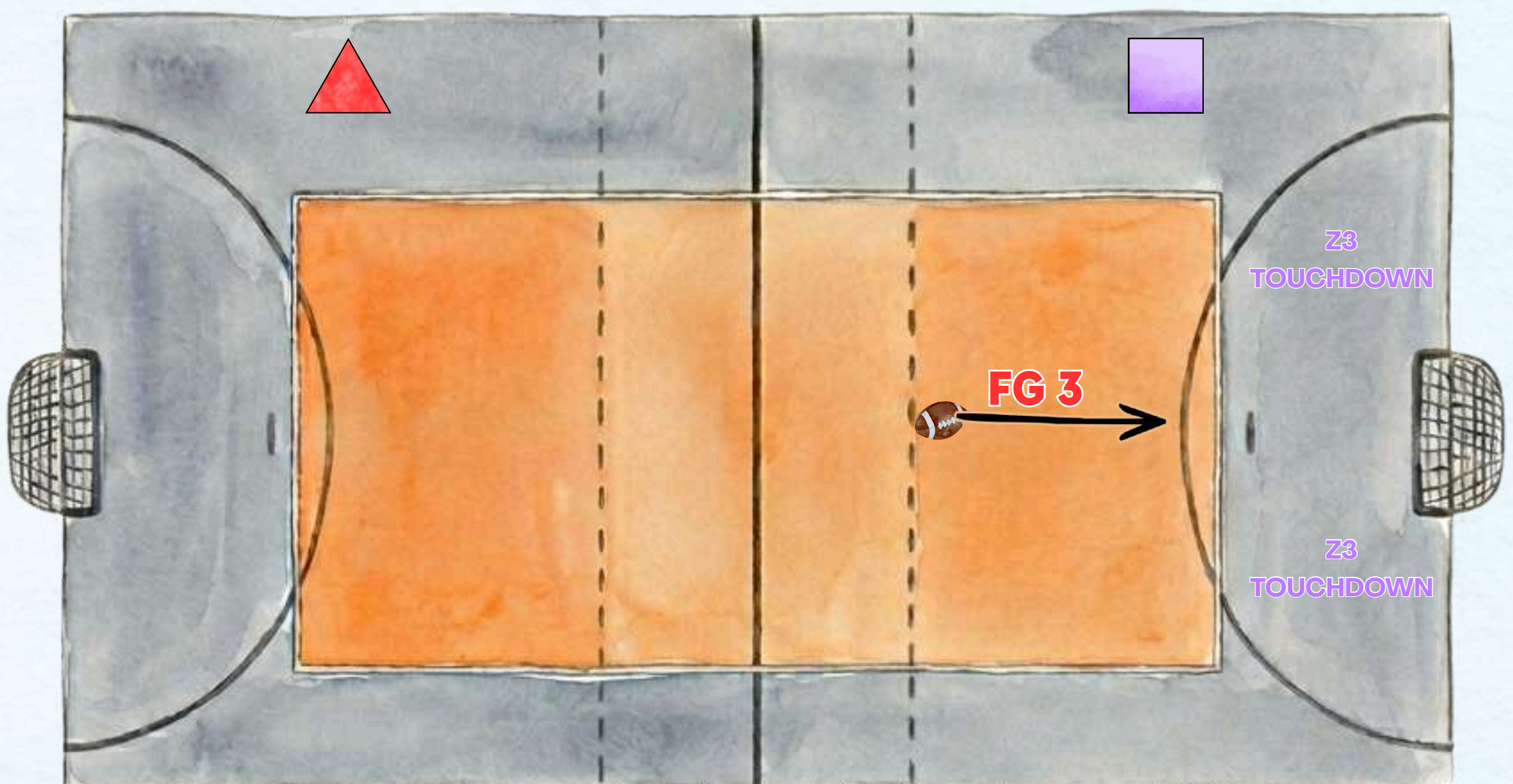
A seguir, apresentamos a visualização do local de realização da jogada FG3. No primeiro momento, seguindo nossa escolha em termos de ordenação, o erro da equipe **vermelha** (ônus) na jogada Z3 que gera FG3 para a equipe **lilás** (bônus). No segundo momento, invertemos a análise, ou seja, o erro da equipe **lilás** (ônus) na jogada Z3 que gera FG3 para a equipe **vermelha**:

Figura 24 – Visão do local de realização do FG3 para equipe lilás



Fonte: O Autor, 2025.

Figura 25 – Visão do local de realização do FG3 para equipe vermelha



Fonte: O Autor, 2025.

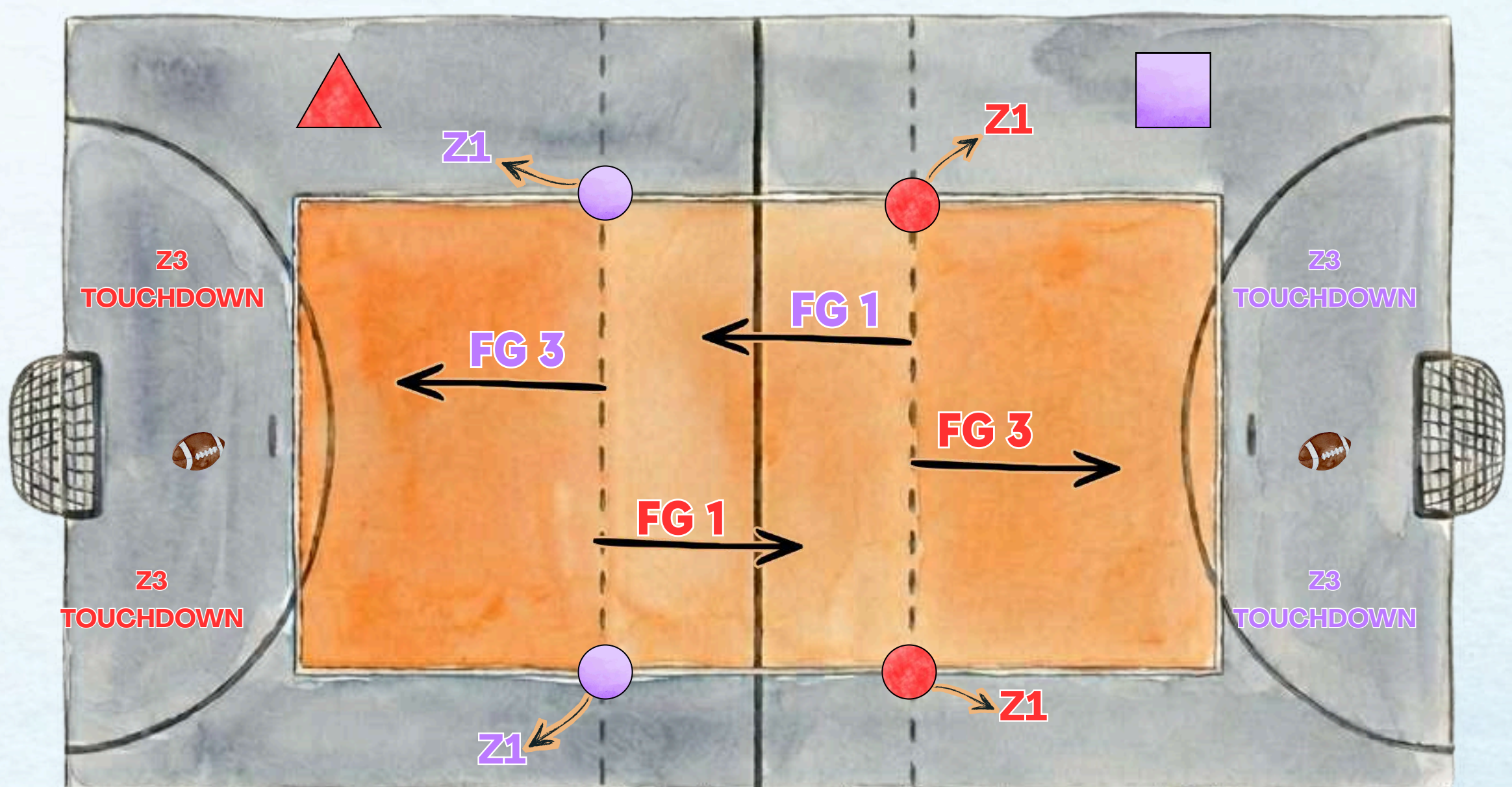
Diferentemente do que ocorre na jogada FG1, reparem que a bola ovalada é posicionada exatamente sobre a linha de 3 metros da quadra de voleibol situada no campo de ataque da “equipe chutadora”, ou seja, equipe lilás na figura 24 e equipe **vermelha** na figura 25. Na figura 20, vimos que a bola ovalada é posicionada sobre a linha de 3 metros da quadra de voleibol situada no campo de defesa na jogada FG1, que nesse contexto é a equipe **lilás**. Vamos esquematizar essa informação:

Equipe	FG1	FG3
Lilás	Campo de defesa (lado direito)	Campo de ataque (lado esquerdo)
Vermelha	Campo de defesa (lado esquerdo)	Campo de ataque (lado direito)

Fonte: O Autor, 2025.

Para reforçar a compreensão do que acabamos de explicar, vamos unir as informações acima em uma figura. Sugerimos que você leia cada informação do quadro acima e, em seguida, olhe direto para a figura 26. Faça isso com as informações do quadro, 2 do campo de defesa (FG1) e 2 do campo de ataque (FG3), a fim de não ficar nenhuma dúvida. Não esqueça de fazer essa combinação de ações (leitura da informação contida no quadro e visualização da informação na figura 26) com foco na direção das setas que indicam para qual baliza o chute deve ser direcionado. Na figura, optamos pela supressão das bolas ovaladas dos locais de execução do FG, deixando-as nas áreas das bandeiras, para que não haja nenhuma confusão no entendimento da comparação entre FG1 e FG3 que estamos apresentando.

Figura 26 – Visão conjunta das jogadas FG1 e FG3 com foco nos campos de defesa e ataque das equipes vermelha e lilás



Fonte: O Autor, 2025.

4. FIXANDO A COMPREENSÃO ATRAVÉS DE SITUAÇÕES DO JPB

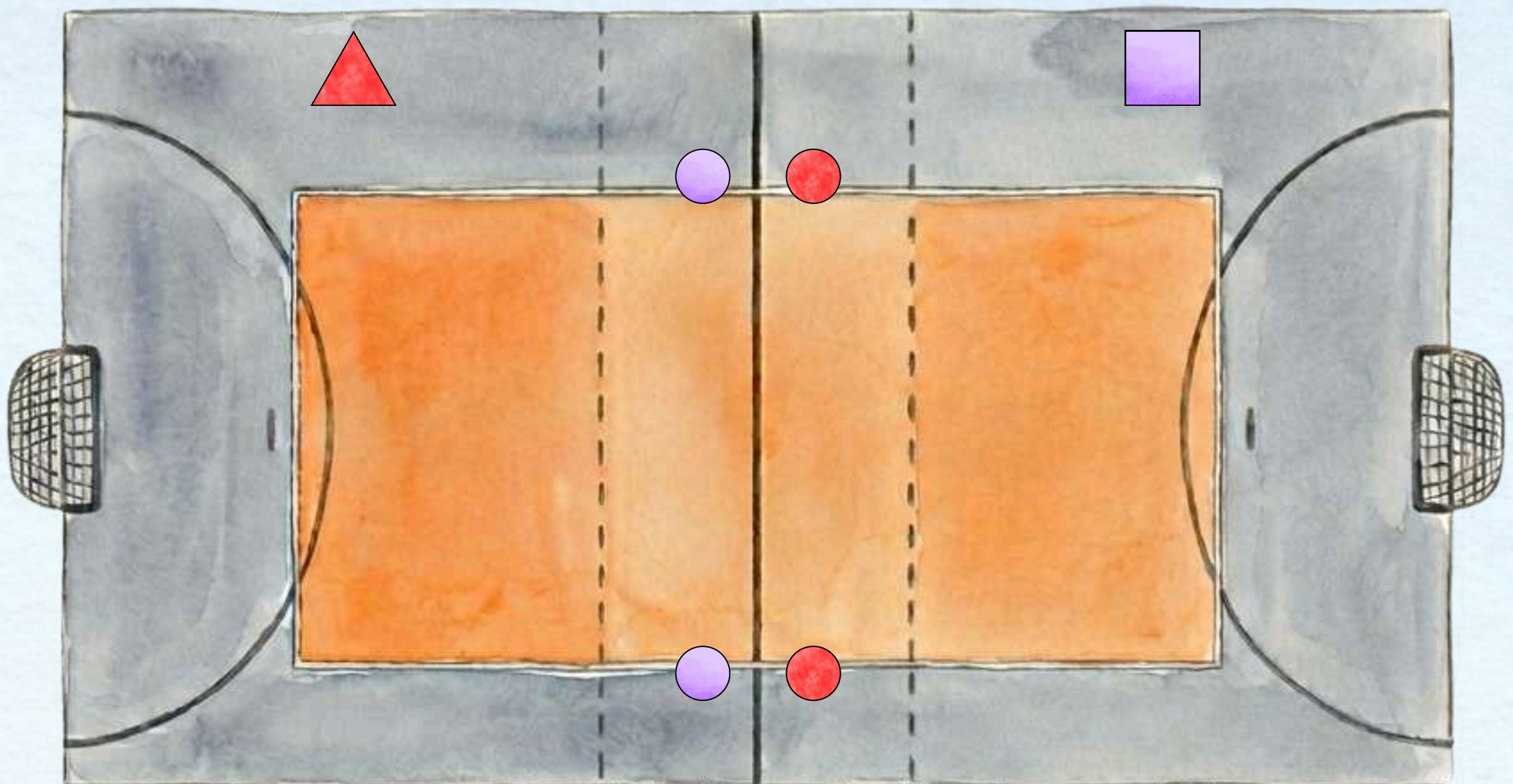
Dedicamos a seção anterior à explicação de praticamente tudo que subsidia a operacionalização do JPB. Ficamos devendo pouquíssimas informações que impactam essa operacionalização. Assim, passemos agora a tecer algumas considerações sobre situações específicas do JPB sempre tendo em mente que sua aplicação não é homogênea por existirem múltiplas realidades escolares em termos de espaço físico, condições materiais, público atendido, entre outros aspectos. Sempre que possível e necessário, faremos o exercício de resgatar explicações e detalhamentos já mencionados para a compreensão integral de tudo que cerca e está inserido na dinâmica do JPB.

Ocupação da área da bandeira e/ou bambolê

As áreas da bandeira e dos bambolês cumprem funções distintas no jogo. A primeira é de onde deve partir o lançamento/passe ou serve de ponto de partida ou de chegada do touchdown. Já a segunda, é onde deve ocorrer a recepção do lançamento/passe. Não podemos esquecer que além das funções mencionadas são áreas de proteção para os/as jogadores. Uma vez que conseguem ocupá-las sem serem colados/as, ficam eximidos/as da chance de retornarem ao próprio campo de defesa por serem colados/as pela equipe adversária, salvo por vontade própria. Nenhuma novidade até aqui. Relembramos que as áreas dos bambolês servem de “caminho” para se chegar até a área da bandeira, o que representa uma forma indireta de se alcançar a região de onde é feito o lançamento/passe ou iniciada a tentativa do touchdown.

O posicionamento dos bambolês no chão da quadra, pátio, campo ou qualquer outro espaço em que o JPB for aplicado merece uma observação. É razoável que esse posicionamento atenda premissas que se relacionam com a ideia de distância. Explicando melhor, os bambolês precisam estar “afastados” da linha central que divide a quadra ao meio e da área da bandeira. No primeiro caso (linha central), essa exigência surge para que o/a jogador/a sinta-se desafiado/a para ingressar no campo adversário a fim de chegar até um dos bambolês. Ele/a precisa sentir o risco de ser colado/a antes de conseguir entrar no bambolê. Entendemos que esse ponto é um fator motivacional singular para o JPB. Isso não ocorre, por exemplo, se os bambolês estiverem muito próximos à linha central. Confira essa reflexão na figura abaixo sem se esquecer de que a forma geométrica “círculo” representa os bambolês:

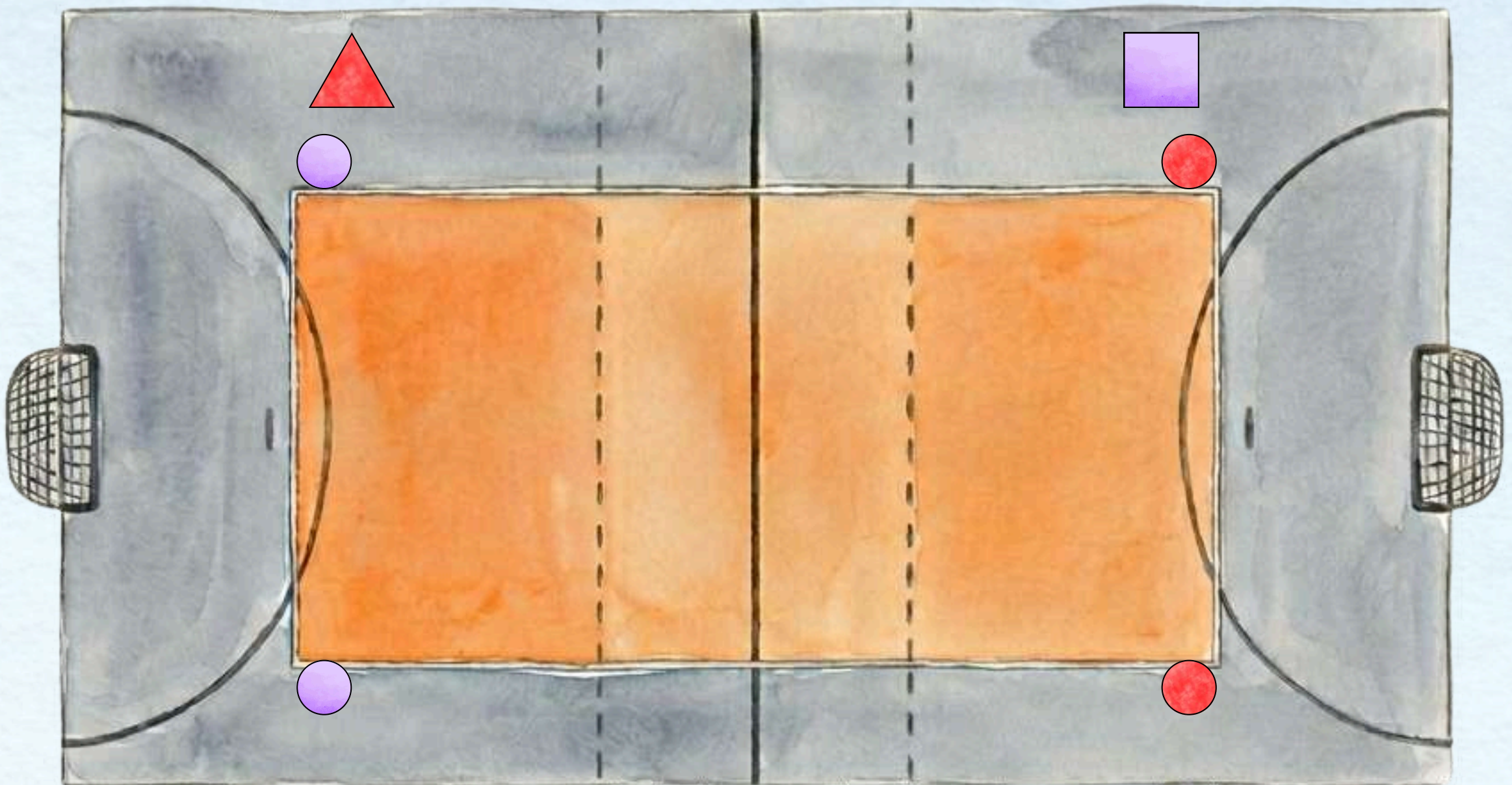
Figura 27– Visão do posicionamento dos bambolês muito próximos à linha central



Fonte: O Autor, 2025.

Reparem que esse exemplo permite imaginarmos a seguinte situação: basta um/a jogador/a dar um ou dois passos que já entra no bambolê. E por tudo que explicamos sobre as jogadas Z1 e Z2, ainda tem outro ponto que deve ser comentado. Considerando a posição dos bambolês na figura 27, a força que deve ser aplicada no lançamento/passe originado na área da bandeira para as regiões de recepção da jogada Z1 (bambolês) e Z2 (retângulo achatado) é praticamente a mesma. Diante da lógica de diferenciação entre essas 2 jogadas, a figura 27 apresenta uma forma inadequada de posicionamento dos bambolês. Por outro lado, posicionar os bambolês muito perto das áreas da bandeira também perde sentido, já que a forma indireta de se chegar à região onde o lançamento/passe ocorre é praticamente anulada. A figura abaixo ilustra essa condição:

Figura 28– Visão do posicionamento dos bambolês muito próximos às áreas das bandeiras



Fonte: O Autor, 2025.

Durante a realização do JPB, é permitido que os/as jogadores/as transitem da área de um bambolê para a área do outro bambolê e da área da bandeira para a área de um dos bambolês. Assim como é permitido o retorno para o campo de defesa se as circunstâncias do JPB assim exigirem. Agora, muita atenção: sair da área da bandeira para qualquer bambolê ou para retornar ao campo de defesa só é permitido sem a posse da bola. Isso porque comentaremos com mais detalhes na seção “Interrupção do touchdown” que qualquer saída da área da bandeira em posse da bola ovalada é considerada tentativa de touchdown e se o/a jogador/a for colado/a pela equipe adversária, acarretará uma jogada FG3: ônus para a equipe de quem foi colado/a e bônus para a equipe que realizou a ação de colar. Porém, se houver o retorno para a área da bandeira sem que o/a jogador/a tenha sido colado/a, o jogo continua normalmente.

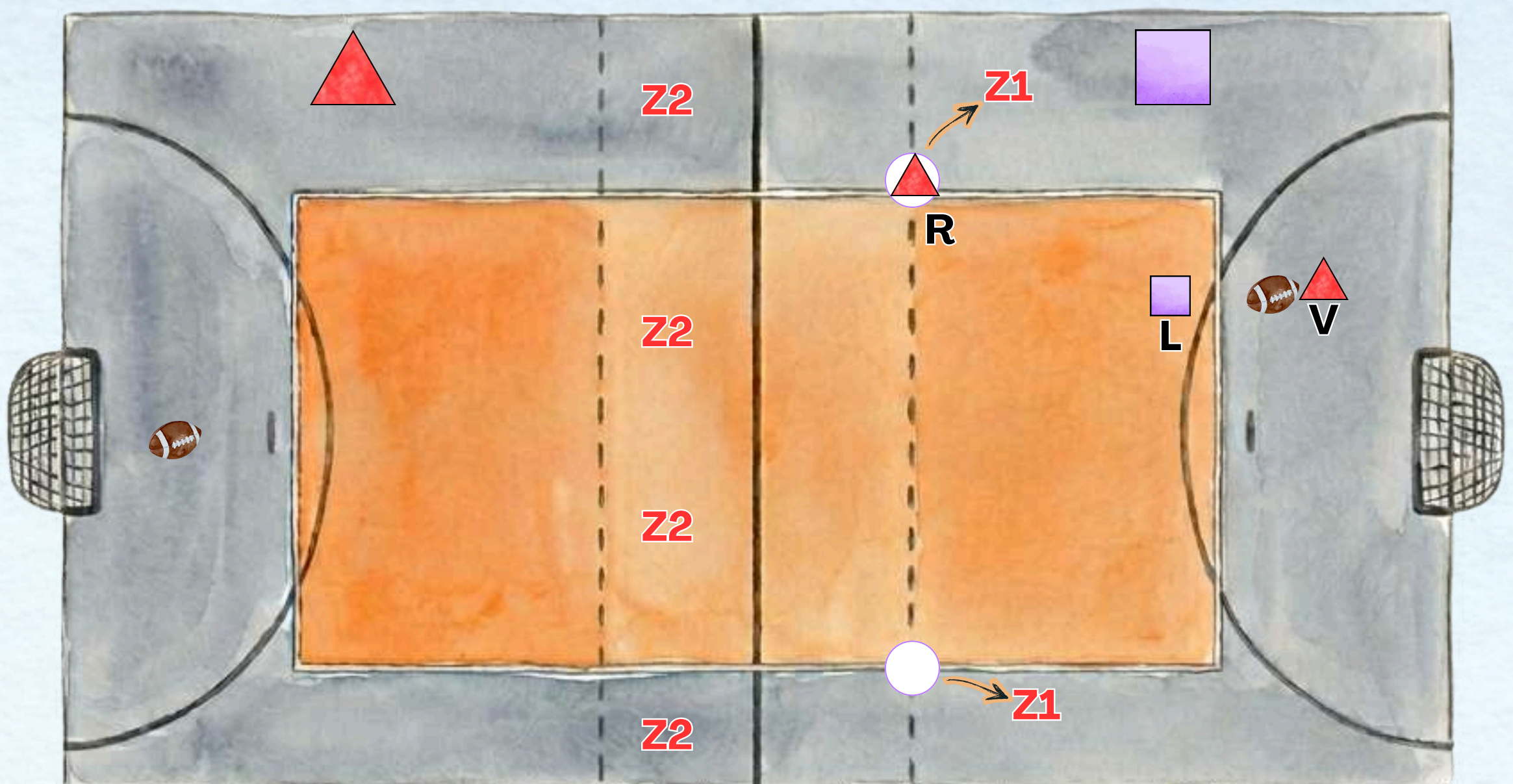
A dinâmica do jogo permite que a área da bandeira seja ocupada por um/a ou mais jogadores/as. Em muitos casos, basta a presença de somente um/a jogador/a, visto que é improdutivo um lançamento/passe ser feito ao mesmo tempo por 2 jogadores/as, cada um/a segurando uma parte da bola ovalada. Além disso, a regra da concomitância ficaria comprometida. Mesmo assim, caso tenha mais de um/a jogador/a ocupando a área da bandeira e eles/as estejam passando a bola um/a para o/a outro/a, o que é permitido, e a bola “escape” para fora dos limites da área da bandeira, os/as envolvidos/as nessas passagens de bola retornam para o campo de defesa. Com isso, terão que iniciar uma nova tentativa de chegar à área da bandeira.

Bloqueio do lançamento/passe oriundo da área da bandeira

Como sabemos, o bloqueio do lançamento/passe que sai da área da bandeira é um dos objetivos da defesa a fim de evitar que o adversário pontue. Comentamos que a combinação da ação do lançamento/passe com recepção gera pontuação para a equipe que a fizer e as jogadas primárias Z1 (1 ponto) e Z2 (2 pontos) são as que permitem esse tipo de combinação. Acrescentamos que a referida pontuação se consuma com a recepção “perfeita”, ou seja, aquela em que o/a jogador/a finaliza a ação de receber a bola ovalada com os 2 pés dentro do bambolê ou com uso do recurso da “meia lua” (um pé dentro do bambolê e o outro fora).

O bloqueio do qual estamos falando aqui é aquele realizado durante a “viagem” da bola entre seu ponto de partida (área da bandeira) e ponto de chegada (área do bambolê). É o ato de golpear a bola antes que seja recepcionada pelo adversário. Esse golpe pode ser um tapa, um soco ou até mesmo uma cabeçada. O importante é evitar a pontuação que está sendo tentada. O bloqueio também pode ser feito pela recepção realizada pelo/a jogador/a que está marcando o bambolê. Em outras palavras, ocorre uma recepção “perfeita”, mas não pela ação do ataque e sim pela ação da defesa. Outra forma de ocorrer o bloqueio é pela marcação feita próxima à área da bandeira. O/a marcador/a fica de frente para o/a lançador/a/passador/a, respeitando os limites da área da bandeira, podendo permanecer com os braços levantados e até mesmo efetuar saltos. Essa é uma situação interessante, já que uma equipe pode se utilizar de jogador/a com mais estatura para essa função. Vamos ilustrar essa situação na figura abaixo:

Figura 29– Visão da tentativa de bloqueio respeitando os limites da área da bandeira



Fonte: O Autor, 2025.

A figura 29 apresenta um exemplo muito simples da tentativa de bloqueio com o/a marcador/a mais próximo/a possível da área da bandeira. Veja que há um/a jogador/a da equipe **vermelha**, que denominamos de letra “V”, ocupando a área da bandeira. Ele/a tem a opção de lançar/passar para o/a jogador/a da sua equipe posicionado/a no bambolê, que denominamos de “R”, mas existe um/a jogador/a da equipe lilás, que denominamos de “L”, a sua frente tentando realizar o bloqueio. Optamos por descolorir o bambolê (círculo) para colocação de um triângulo em seu interior como forma de representar um/a jogador/a da equipe **vermelha**.

Como a preocupação nessa parte é explicar a possibilidade de bloquear o lançamento/passe oriundo da área da bandeira, não apresentaremos exemplo para a jogada primária Z2 porque a ideia é exatamente a mesma.

Precisamos falar de um tipo de bloqueio proibido que, se realizado, acarreta um ônus para a equipe que bloqueou e um bônus para a equipe que estava tentando pontuar. Veja que a relação “ônus x bônus”, nesse caso, está invertida frente ao que já foi exposto anteriormente. E que bloqueio proibido é esse? Ele ocorre quando o/a jogador/a marcador/a empurra deliberadamente o/a jogador/a pronto/a para realizar a recepção da bola ovalada ou comete alguma ação temerária que exponha fisicamente o/a jogador/a adversário/a. A consequência

para esse tipo de situação é a marcação de um FG1 ou FG2 para a equipe que estava tentando pontuar, visto que o bloqueio supostamente feito não se enquadra em uma forma permitida. Vamos esquematizar a ideia do bloqueio:

Tipo de bloqueio	ÔNUS	BÔNUS
Permitido	Equipe da recepção	Equipe da marcação
Proibido	Equipe da marcação	Equipe da recepção

Fonte: O Autor, 2025.

Com isso, fechamos o assunto “bloqueio” referente às jogadas primárias Z1 e Z2.

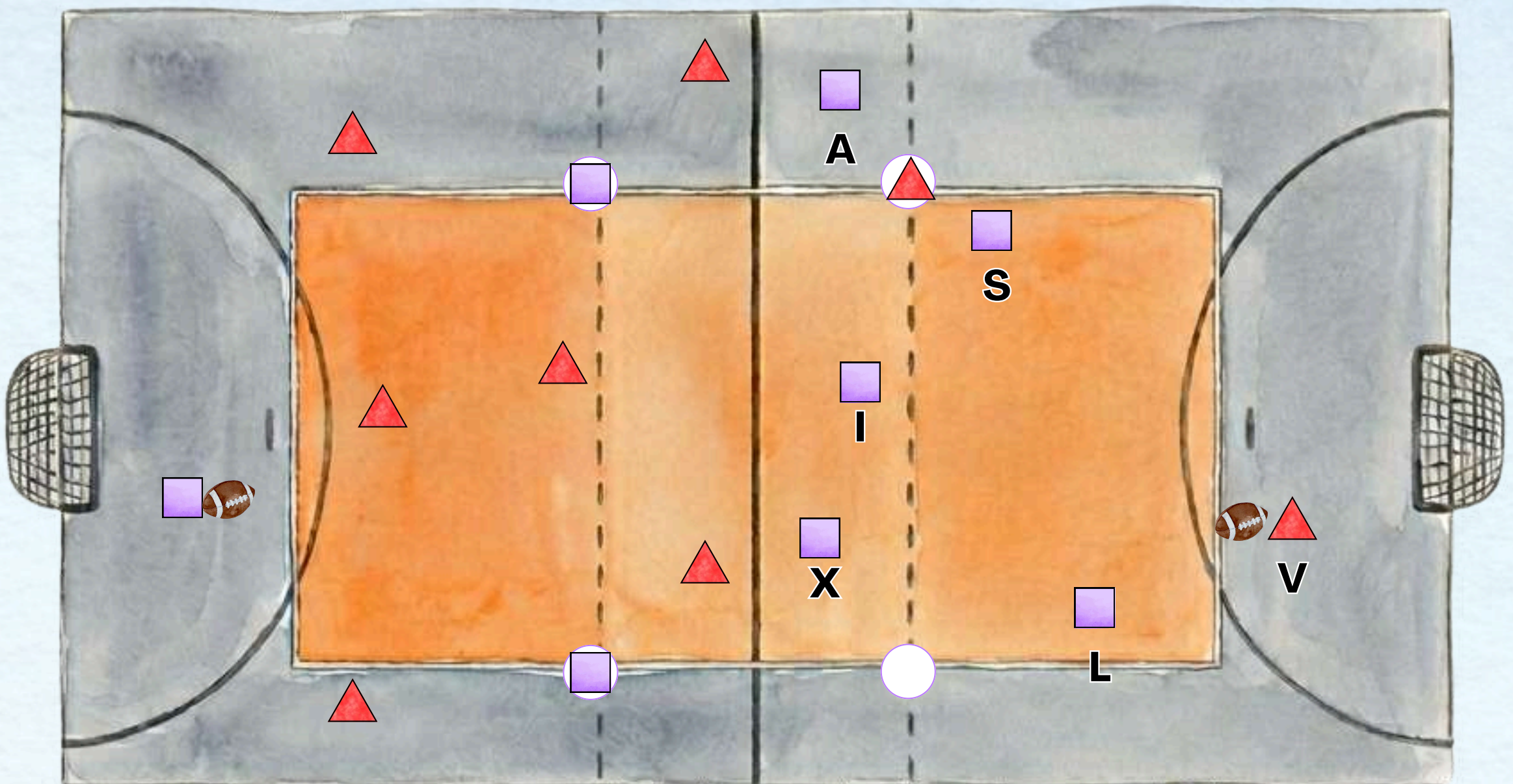
Interrupção do touchdown

Essa parte do material traz uma peculiaridade que é a explicação em 2 etapas. Acreditamos que adotar essa estratégia didática implica uma compreensão com mais clareza da interrupção do touchdown e, conseqüentemente, do FG3 gerado por essa interrupção. Pedimos atenção redobrada na visualização das figuras, e respectivas explicações, já que o jogo pique bandeira em seu formato tradicional é usado para parte do detalhamento. Em suma, colar um/a jogador/a, interrompendo sua corrida, que tenta realizar o touchdown é uma ação feita por 2 grupos de jogadores/as distintos: 1 grupo no campo de defesa e 1 grupo no campo de ataque. Vamos entender e aprender tudo isso a partir de agora.

Momento 1 – Campo de defesa

Para iniciar a explicação, apresentamos na figura abaixo uma situação de jogo exemplificativa do momento que antecede o início da tentativa do touchdown pela equipe **vermelha**. Nesse momento, concentre seus esforços visuais no campo de defesa da equipe lilás (lado direito da figura), já que é ela quem precisa impedir a jogada Z3 (touchdown) da equipe **vermelha**.

Figura 30– Visão de uma situação de jogo que precede a tentativa do touchdown pela equipe vermelha

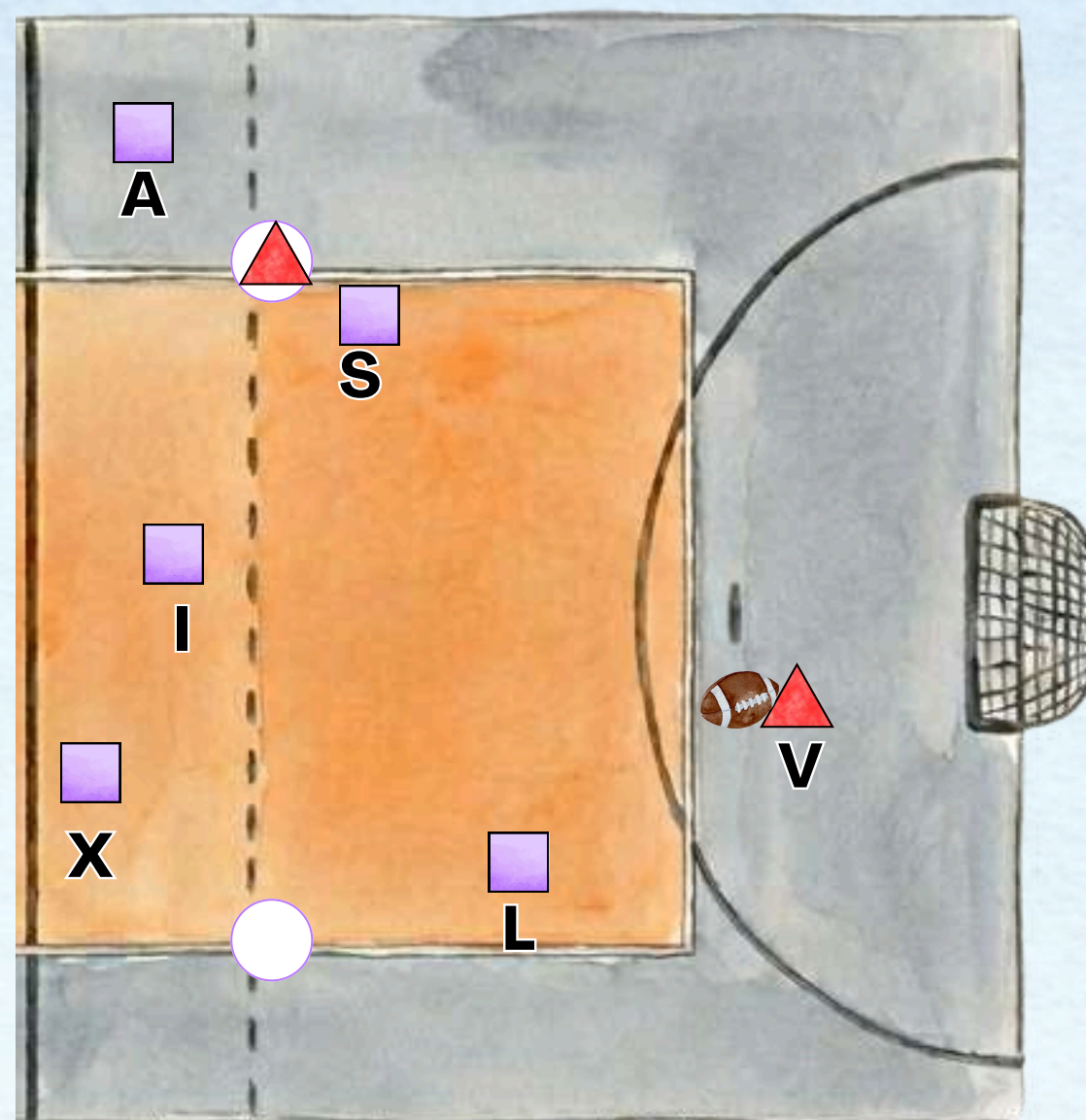


Fonte: O Autor, 2025.

Realizando uma leitura do exemplo acima, temos 16 jogadores/as no campo de jogo: 8 da equipe **vermelha** (triângulos) e 8 da equipe lilás (quadrados). Da equipe **vermelha**, há 2 jogadores/as no campo de ataque (1 na área da bandeira e 1 ocupando um dos bambolês) e 6 jogadores/as no campo de defesa (lado esquerdo). Da equipe lilás, observamos 3 jogadores/as no campo de ataque (1 na área da bandeira e 2 ocupando os bambolês) e 5 no campo de defesa (lado direito).

A interrupção do touchdown no “Momento 1 – Campo de Defesa” deve ocorrer na seguinte região do campo de jogo: entre a linha demarcatória da área da bandeira e a linha central que divide o campo em 2 partes iguais. A partir dessa compreensão, vamos esquecer momentaneamente tudo que está da linha central para o lado esquerdo, ou seja, campo de ataque da equipe **lilás** e campo de defesa da equipe **vermelha**. Para isso, observe a figura abaixo:

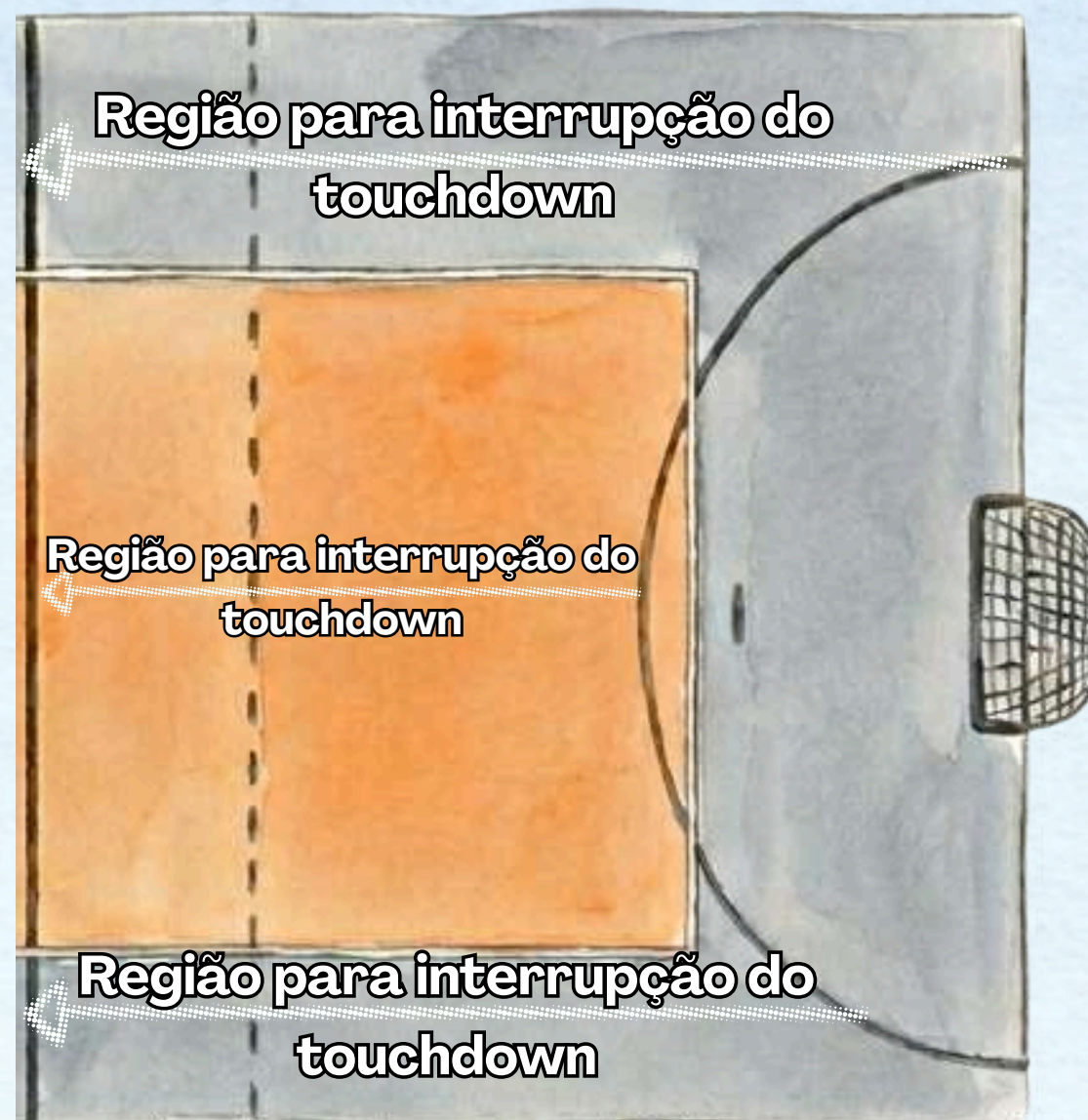
Figura 31– Visão exclusiva do campo de defesa da equipe lilás



Fonte: O Autor, 2025.

É essa configuração que alicerça a explicação sobre a interrupção do touchdown no **“Momento 1”**. Lembramos que a concretização integral da jogada Z3 (touchdown) exige que o/a jogador/a atravesse todo o campo de jogo, de uma área da bandeira até a outra, sem ser colado/a durante esse trajeto. O/a jogador/a da equipe **vermelha** que denominamos de “V” é que está apto/a para iniciar a tentativa do touchdown porque está na área da bandeira. A figura 31 esclarece que somente os/as jogadores/as da equipe lilás posicionados no próprio campo de defesa, ou seja, aquele/as que denominamos de “A”, “S”, “I”, “X” e “L”, podem interromper (colar) o jogador “V” da equipe **vermelha**. Eles representam o primeiro grupo responsável pela interrupção do touchdown da equipe adversária. Porém, essa ação de interromper (colar) o jogador “V” da equipe **vermelha** precisa ocorrer entre a linha demarcatória da área da bandeira e a linha central que divide o campo em 2 partes iguais. Ilustramos essa informação na figura abaixo com setas brancas:

Figura 32– Região para interrupção do touchdown pela equipe lilás no momento 1



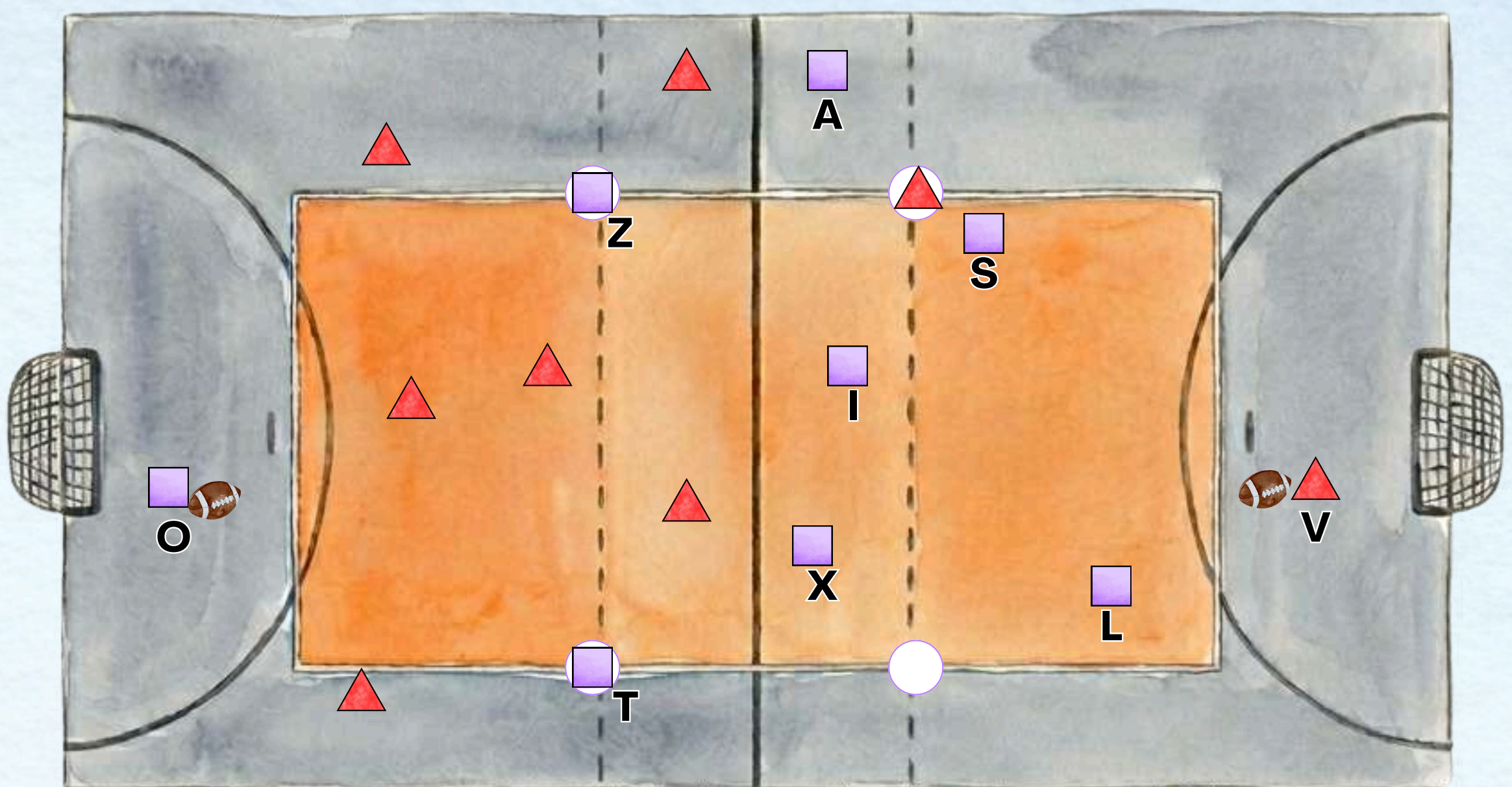
Fonte: O Autor, 2025.

Portanto, os/as jogadores/as da equipe lilás “A”, “S”, “I”, “X”, “L” são aqueles/as que possuem a prerrogativa de interromper (colar) o/a jogador/a “V” da equipe **vermelha** no primeiro momento da tentativa da jogada primária Z3 (touchdown). Somente esses/as jogadores/as estão autorizados/as para realizar essa ação. O que acabamos de explicar é exatamente o que acontece no jogo pique bandeira em seu formato tradicional. Não é mesmo? Ora, caso o/a jogador/a atravessasse essa região que mostramos na figura 31 sem que seja colado/a e cruze a linha central chegando ao seu campo de defesa, ele/a consolida uma pontuação para a equipe da qual faz parte. E já aprendemos que se uma jogada primária não for “perfeita”, a consequência é a geração de uma jogada secundária para a equipe adversária, que no JPB chamamos de “Field Goal – FG”. Logo, uma interrupção do touchdown através da ação de “colar” o/a jogador/a gera uma jogada FG3, aquela que o chute é realizado de um local cuja distância é menor até a baliza se comparado às jogadas FG1 e FG2.

Momento 2 – Campo de ataque

O que foi apresentado anteriormente não é novidade ao falarmos do jogo pique bandeira em seu formato tradicional. Contudo, a partir desse momento, é preciso esquecê-lo temporariamente, já que o segundo momento da interrupção do touchdown é uma regra específica do JPB e segue uma lógica particular. Para iniciar a explicação, vamos resgatar o exemplo de situação de jogo compartilhada na figura 30. No entanto, reparem que denominamos de “O”, “Z” e “T” os/as jogadores/as da equipe **lilás** posicionados no campo de ataque (lado esquerdo) que na figura 30 apareceram sem qualquer denominação.

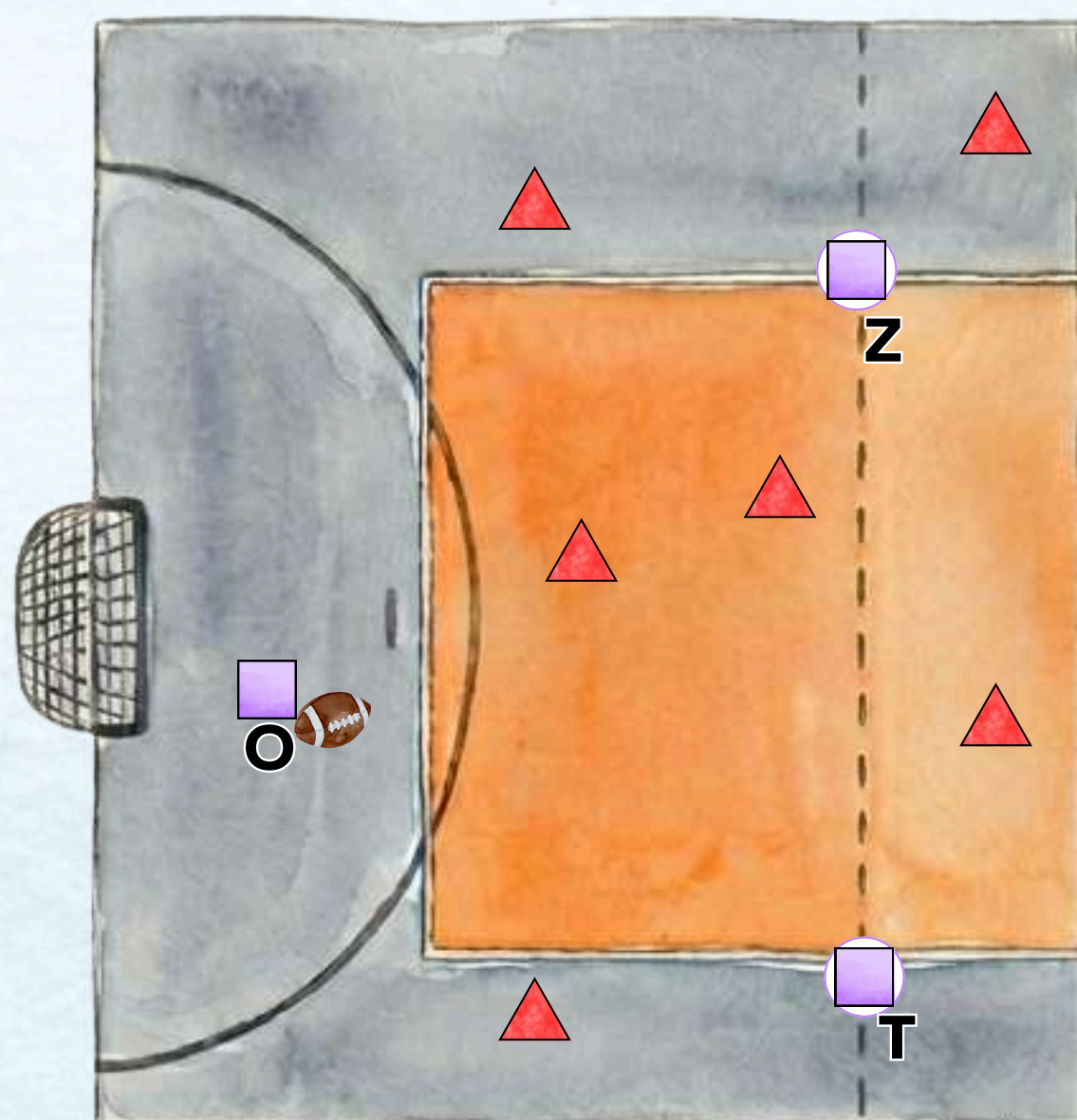
Figura 33– Visão de uma situação de jogo que precede a tentativa do touchdown pela equipe vermelha



Fonte: O Autor, 2025.

É bom enfatizar que os exemplos de tentativa de touchdown, e sua respectiva interrupção, que estamos abordando considera a equipe **vermelha** na ação de tentativa (ofensiva) e a equipe **lilás** na ação de interrupção (defensiva). Agora, vamos “isolar” o campo de ataque da equipe **lilás** a fim de favorecer o entendimento do segundo momento da interrupção do touchdown:

Figura 34– Visão exclusiva do campo de ataque da equipe lilás



Fonte: O Autor, 2025.

Como mencionamos linhas acima, o/a jogador/a da equipe **vermelha** que denominamos de “V” é que está apto/a para iniciar a tentativa do touchdown porque está na área da bandeira. E essa informação permanece inalterada, visto que não terminamos de explicar a interrupção do touchdown que possui 2 momentos. A figura 33 esclarece que somente os/as jogadores/as “O”, “Z” e “T” da equipe lilás podem interromper (colar) o/a jogador/a “V” da equipe **vermelha** que está, no exemplo, tentando realizar o touchdown. Considerando que o/a jogador/a “V” da equipe **vermelha** percorreu a primeira parte do trajeto para realização do touchdown sem ser colado/a pelos jogadores “A”, “S”, “I”, “X”, “L” da equipe lilás, a segunda parte do trajeto é representada pela região compreendida entre a linha central e a linha demarcatória da área da bandeira do campo de ataque da equipe lilás. Ilustramos essa informação na figura abaixo com setas brancas:

Figura 35– Região para interrupção do touchdown pela equipe lilás no momento 2



Fonte: O Autor, 2025.

Portanto, na segunda parte do trajeto da tentativa de realização do touchdown pelo/a jogador/a “V” da equipe **vermelha** só pode ter intervenção, ou seja, ação de interrupção (colar) pelos/as jogadores/as “O”, “Z” e “T” da equipe **lilás**. Quando comparamos os 2 momentos, algumas considerações precisam ser destacadas. A primeira delas é que o ato de colar o/a adversário/a é inerente ao próprio jogo. Logo, não se trata de uma ação nova. Mas o ato de colar o/a adversário/a para a interrupção da tentativa do touchdown necessita que todos/as os/as jogadores/as estejam muito atentos/as ao jogo. Isso quer dizer que a visão periférica precisa estar ativada em sua mais alta voltagem. Vamos analisar uma situação de jogo utilizando a figura 32 só para realçar a importância da visão periférica sobre a qual acabamos de falar.

Com base na figura 32, perceba que os/as jogadores/as “Z” e “T” da equipe lilás ocupam os bambolês. Assim, a equipe lilás está em condição de tentar a jogada primária Z1 (lançamento/passe com recepção), já que existe jogador/a na área da bandeira: jogador/a “O” da equipe lilás. Agora, vamos imaginar que o/a jogador/a “V” da equipe vermelha iniciou a tentativa do touchdown para sua equipe e que conseguiu atravessar a linha central sem ser colado/a pelos/as jogadores/as “A”, “S”, “I”, “X”, “L” da equipe lilás, ou seja, o/a jogador/a “V” da equipe vermelha superou o trajeto do momento 1. Como os/as jogadores/as “O”, “Z” e “T” da equipe lilás estão supostamente com as atenções voltadas para a tentativa da jogada Z1 e possivelmente de costas e/ou distraídos/as, a chance de êxito do/a jogador/a “V” da equipe vermelha realizar o touchdown aumenta consideravelmente. Isso porque a interrupção da tentativa do touchdown quando o trajeto do momento 1 foi superado com sucesso (sem ser colado/a) só pode ocorrer por jogadores/as posicionados/as nos bambolês e/ou área da bandeira no trajeto do momento 2. Nesse nosso exemplo, são os/as jogadores/as “O”, “Z” e “T” da equipe lilás.

Outro ponto que merece destaque é a comparação do “risco” entre os 2 grupos de jogadores/as que podem evitar a tentativa do touchdown. Utilizando a figura 32 como parâmetro, os/as jogadores/as “A”, “S”, “I”, “X”, “L” da equipe lilás formam o primeiro grupo e não correm risco algum de serem colados/as enquanto tentam impedir a tentativa do touchdown. Isso porque estão em seu campo de defesa. O mesmo não ocorre com os/as jogadores/as “O”, “Z” e “T” da equipe lilás que formam o segundo grupo, já que estão posicionados no campo de ataque. Eles/as precisam sair do bambolê ou da área da bandeira para impedir o touchdown e ficam vulneráveis, ou seja, podem ser colados/as pelos/jogadores/as da equipe vermelha. Logo, a proteção gerada pela ocupação desses espaços (área da bandeira e bambolês) é anulada assim que eles/as abandonam os espaços para tentar impedir o touchdown. Como dissemos antes, essa dinâmica toda está condicionada ao nível de atenção dos/as participantes do JPB.

(In) validando uma pontuação

Vamos entender o que acontece com os/as jogadores diante da validação (perfeição na jogada) e da invalidação (erro na jogada) e suas variantes.

1) Jogada primária Z1: caso a jogada (lançamento/passe com recepção) seja “perfeita”, confirma-se a pontuação (1 ponto) e todos/as os/as jogadores/as, das 2 equipes, retornam para seus campos de defesa e se inicia outra disputa de pontuação. Do contrário, a jogada não foi “perfeita”, os/as envolvidos/as (somente eles/as) na jogada retornam ao próprio campo de defesa. O jogo continua com os/as demais jogadores/as ocupando as mesmas posições que ocupavam durante a tentativa da jogada que acabou não sendo “perfeita”;

2) Jogada primária Z2: para essa jogada, o raciocínio é o mesmo que o anterior, para a jogada primária Z1, e a única diferença é o/a jogador/a que faz a recepção (ou tentativa). No caso de a jogada não ser perfeita, ele/a não precisa retornar ao seu campo de defesa justamente por já estar posicionado/a nele. O mesmo acontece para a jogada “perfeita”, já que ele/a já se encontra em posição para iniciar outra disputa de pontuação;

3) Jogada primária Z3 (touchdown): No caso do/a jogador/a conseguir consumir a plenitude da jogada, confirma-se a pontuação (3 pontos) e todos/as os jogadores/as, das 2 equipes, retornam para seus campos de defesa e se inicia outra disputa de pontuação. Do contrário, ou seja, se o/a jogador/a que tentava o touchdown for colado/a, somente ele/a retorna para o campo de defesa da sua equipe, mas isso possui relação como os “Momentos 1 e 2” da tentativa do touchdown.

Em relação às jogadas secundárias (FG1, FG2, FG3), precisamos lembrar da existência de uma lista prévia, definida antes do início do jogo, com os nomes dos/as chutadores/as que respeita a regra da alternância. Em suma, meninos e meninas se alternam na ação do chute e do apoio da bola ovalada, de forma que sempre haja uma dupla mista nessa combinação de ações (chutar e apoiar). Esse resgate é importante, visto que a “vez de chutar” pode ocorrer enquanto o/a jogador/a ocupa diferentes posições no campo de jogo (área da bandeira, bambolê, campo de defesa). Independente disso, a interpretação para o caso de jogada “perfeita” é a mesma para as jogadas primárias que explicamos anteriormente: confirma-se a pontuação e todos/as os jogadores/as, das 2 equipes, retornam para seus campos de defesa e se inicia outra disputa de pontuação. A mudança de interpretação nesse tipo de jogada ocorre quando a jogada não é “perfeita”. O/a jogador/a que chutou e não confirmou a pontuação, ou seja, não fez o gol, retorna para a posição que ocupava antes de ser convocado/a para a execução do FG. Se estava na área da bandeira, retorna para a área da bandeira. Se estava no bambolê, retorna para o bambolê. Se estava em seu campo de defesa, retorna para o campo de defesa.

Concomitância de jogadas

É perceptível que o JPB envolve muitas regras e situações durante sua disputa. Contudo, alertamos que não é pretensão desse PE esgotar todas as possibilidades ofertadas pelo jogo. Como já abordamos, a aplicação do JPB não é homogênea, já que existem inúmeras realidades escolares: espaço físico, condições materiais, público atendido, entre outros aspectos. Dito isto, a dinâmica do JPB se apresenta de maneira muito fluida e muitas ações acontecem ao mesmo tempo. No geral, as ações são fáceis de serem supervisionadas pelo/a docente. Mas a “concomitância de jogadas”, ou seja, jogadas primárias (Z1, Z2, Z3), possui peculiaridades. Sugerimos que 2 pessoas sejam eleitas para supervisionar uma partida do JPB. Para isso ocorrer, elas precisam ter a compreensão das regras do jogo e serem imparciais. Previamente, as 2 pessoas devem definir qual equipe supervisionará. Em outras palavras, cada pessoa fica responsável por (in) validar as jogadas primárias tentadas pela equipe que está supervisionando. E para mitigar dúvidas advindas da concomitância de jogadas, cabe uma sugestão adicional: uso do apito pelas 2 pessoas “supervisoras”. Assim, sempre que houver uma jogada primária, a pessoa supervisora emite o aviso sonoro (silvo do apito). Fatalmente, todos/as serão capazes de identificar quem emitiu o aviso sonoro (silvo do apito) primeiro. Nesse caso, a jogada que ocorre em seguida é desconsiderada.

No caso de as emissões sonoras ocorrerem concomitantemente, a solução para a situação é a seguinte:

- 1) 2 jogadas erradas (sem êxito): anula tudo sem direito ao FG para ambas as equipes;
- 2) 1 jogada exitosa e 1 jogada errada (sem êxito): confirma a pontuação da equipe que realizou a jogada exitosa e concede um FG para essa equipe. Em suma, duplo “prejuízo” para a equipe que “deixou” a outra confirmar a jogada exitosa e, adicionalmente, errou sua própria jogada;
- 3) 2 jogadas “perfeitas” (com êxito): confirma a pontuação para as 2 equipes.

O que acabamos de explicar é muito comum de acontecer no JPB. Por esse motivo, criamos essas soluções a fim de evitar discussões e conflitos desnecessariamente.

Jogo empatado

Considerando o ambiente escolar como aquele para o qual o JPB foi idealizado e desenvolvido, a possibilidade de uma partida terminar empatada existe, já que a regra é definir um determinado tempo em minutos para a duração da partida. No entanto, assim como qualquer prática corporal que envolve disputa por pontos, gols ou qualquer outra forma quantificável, a decisão para resolver a “questão do empate” cabe àquele/a que conduz o jogo. Se o contexto envolver 4 equipes, por exemplo, as equipes que empataram podem dar a vez para as equipes que aguardavam. Por outro lado, se o contexto envolver 3 equipes, pode-se optar pelo famoso “par ou ímpar” ou mesmo por uma disputa de FG em local e quantidades de chutes a ser decidido pelo/a responsável em conduzir o jogo. Essa mesma solução pode ser posta em prática quando só existem 2 equipes no contexto da vivência do JPB.

Não podemos perder de vista o caráter pedagógico da experiência da aplicação do JPB. Nessa perspectiva, promover a integração entre os/as participantes é fundamental. Precisamos fomentar um cenário de vivência e de aprendizagem onde todas as equipes joguem com/contra todas. Além disso, fomentar a formação de diferentes equipes, com mistura constante dos/as jogadores/as entre elas, abre possibilidade para a valorização das diferenças e do senso de coletividade.

Colando com força desproporcional

Achamos importante trazer esse ponto porque as relações que se estabelecem entre os/as estudantes nas inúmeras escolas espalhadas pelo território brasileiro nem sempre são amigáveis. Nesse sentido, as aulas de EF, por vezes, acabam sendo momentos em que os/as estudantes extravasam suas desavenças particulares. E como a dinâmica do JPB exige que os/as jogadores/as tentem alcançar determinados espaços usando a velocidade, surge um cenário que merece muita atenção. Para quem atua há algum tempo na educação básica e já conduziu o jogo pique bandeira em seu formato tradicional, já deve ter passado por uma situação em que a ação de um/a jogador/a para colar o/a adversário/a foi feita com força desproporcional, para não dizer uma ação intencional sem se importar com a integridade física daquele/a que foi colado/a. Por mais que a orientação docente seja a de que “basta encostar” no/a adversário que ele/a tem sua intenção interrompida, a prática mostra outros desdobramentos.

Pensando nisso que expusemos no parágrafo anterior, criamos uma regra que visa inibir esse tipo de ação que coloca em risco a integridade física dos/as participantes do JPB. Se o responsável em conduzir o JPB interpretar que houve empurrão no lugar de um simples toque, é gerado um FG1 para a equipe do/a jogador/a que recebeu o empurrão.

É plenamente possível analisar a intencionalidade da ação de empurrar durante o jogo. A atenção para o cumprimento dessa regra é de suma importância, uma vez que um/a jogador/a pode ser colado/a por mais de um/a adversário/a simultaneamente ou até em sequência. E é nesse cenário que mais acontecem os empurrões. Em muitos casos, o/a jogador empurrado/a não sabe nem de quem partiu o empurrão, já que seu campo de visão fica limitado durante a tentativa de ocupar algum bambolê, área da bandeira, realizar o touchdown ou até mesmo voltar correndo para o próprio campo de defesa.



5. SUGESTÃO DE APLICAÇÃO DO JPB

Reservamos uma seção do PE para sugerir uma forma de organizar situações didáticas e, conseqüentemente, contribuir na aplicação do JPB. Por mais que os/as estudantes queiram ir diretamente para a vivência do jogo, é importante criar momentos em que as ações necessárias para o jogo acontecer possam ser “treinadas”, compreendidas por todos/as. Entendemos que realizar lançamento/passe, recepção, marcação do (s) bambolê (s) e chute podem não ser ações comuns ao grupo praticante. Nesse sentido, trabalhamos com a perspectiva da heterogeneidade do grupo praticante quanto ao seu histórico de práticas corporais, o que configura um cenário educativo onde facilidades e dificuldades estão o tempo todo de mãos dadas. Por esse viés de pensamento, urge a necessidade de colocar em prática um rito progressivo de situações didáticas sempre tendo em mente que erros e acertos estão presentes no processo educativo e compõem a escala evolutiva do aprendizado.

Como protagonista do JPB, a bola ovalada é um objeto de rara aparição nas aulas de EF. Ousamos afirmar que muitos estudantes e docentes jamais participaram de atividade que necessitasse desse material. Por esse motivo, na seção “Adaptações possíveis para o JPB”, ofertamos sugestões para construção de bola com utilização de material reciclável buscando manter a ideia da utilização de uma bola não convencional, em sua forma circular, e neutralizar possíveis vantagens para aqueles/as familiarizados/as com a bola “redonda”. Logo, promover um momento em que os/as estudantes manipulem esse objeto de forma livre e independente é sempre recomendável, desde que estejam cientes da manutenção da integridade física coletiva de todos/as presentes no espaço utilizado para tal finalidade. Na ausência da protagonista do JPB, a criação de oficinas para construção das bolas utilizadas no jogo garante mobilização expressiva dos/as estudantes em uma ação pedagógica imersa no fomento ao senso de coletividade e cooperação.

Para fins didáticos, mantivemos a utilização das formas geométricas já ilustradas nas figuras apresentadas até aqui, mas tenha em mente que para esse momento não estamos tratando do caráter de disputa inerente ao JPB. A intenção é favorecer a compreensão das situações didáticas, que envolvem o lançamento/passe, a recepção, a marcação do (s) bambolês e o chute, e impactar positivamente a dinâmica prática do JPB. Como forma de testar a hipótese que existe um grupo de estudantes que monopoliza a execução da principal jogada do jogo pique bandeira em seu formato tradicional, resgatar a bandeira e confirmar a pontuação, sugerimos o fomento da vivência do jogo nesse formato por alguns minutos e, posteriormente, a problematização dessa questão junto ao grupo todo. Para isso, organizar as equipes buscando a paridade quantitativa entre meninos e meninas é imprescindível. Caso não seja possível, recomenda-se chegar ao mais próximo dessa paridade fazendo os ajustes que julgar necessário.



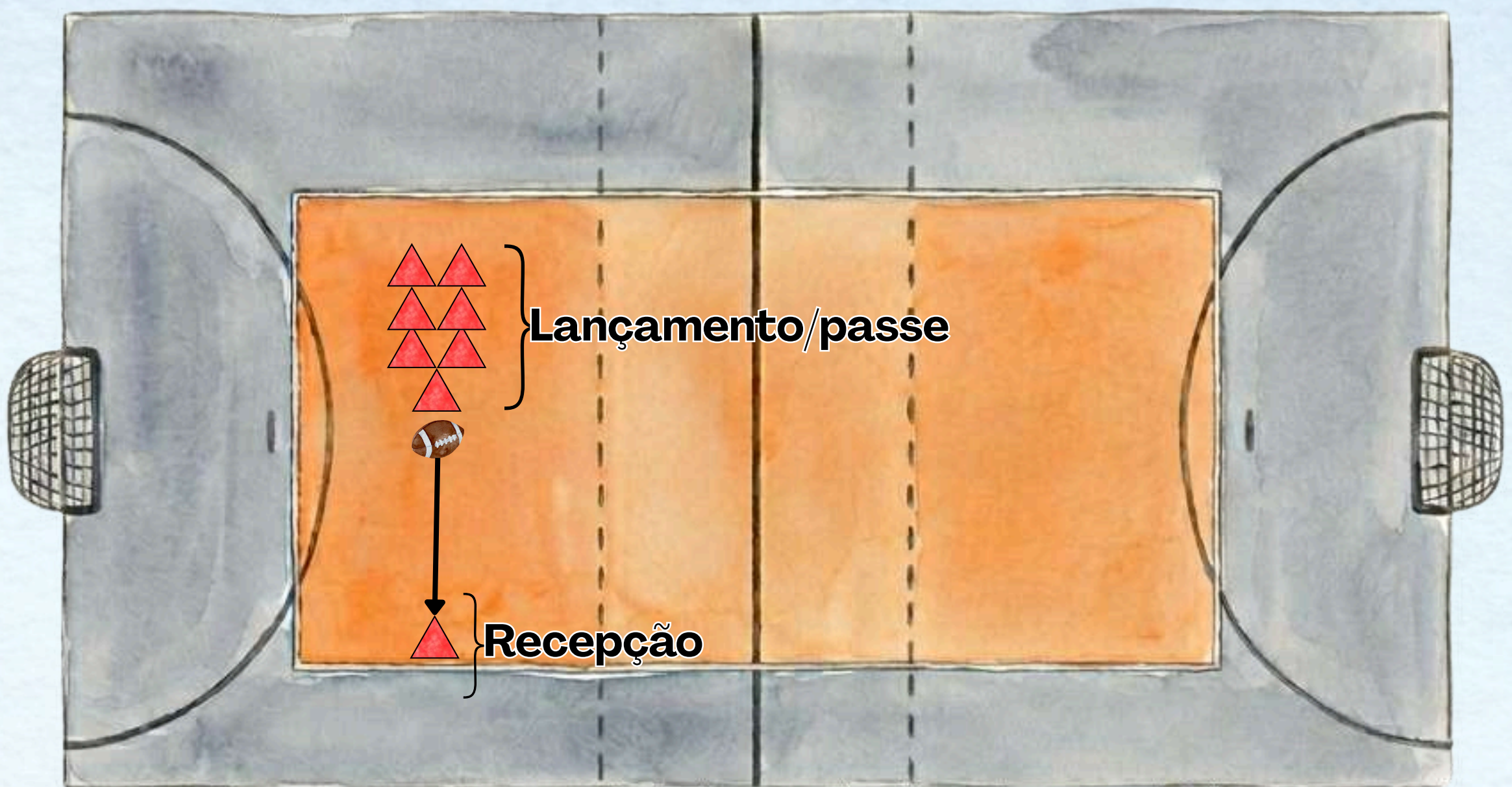
Parte 1

Atividade de lançamento/passe e recepção

Ao considerarmos a existência de 3 jogadas primárias (Z1, Z2, Z3) no JPB, percebemos que as ações que envolvem lançamento/passe e recepção respondem por 2/3 da probabilidade de obter pontuação, já que a combinação dessas ações é fundamental para as jogadas Z1 e Z2. Nesse sentido, investir um pouco mais de tempo nas atividades que abarcam essas ações pode ser uma boa alternativa. Para a realização das ações de lançamento/passe e recepção, é interessante que se formem grupos mistos, com meninos e meninas, visto que tal conformação é estendida para a vivência do jogo e se relaciona com o cumprimento das regras da concomitância e da alternância sobre as quais já comentamos algumas vezes. A formação desses grupos guarda estreita relação com o espaço físico disponível, quantidade de materiais, tempo de aula, entre outros aspectos operacionalizadores das atividades.

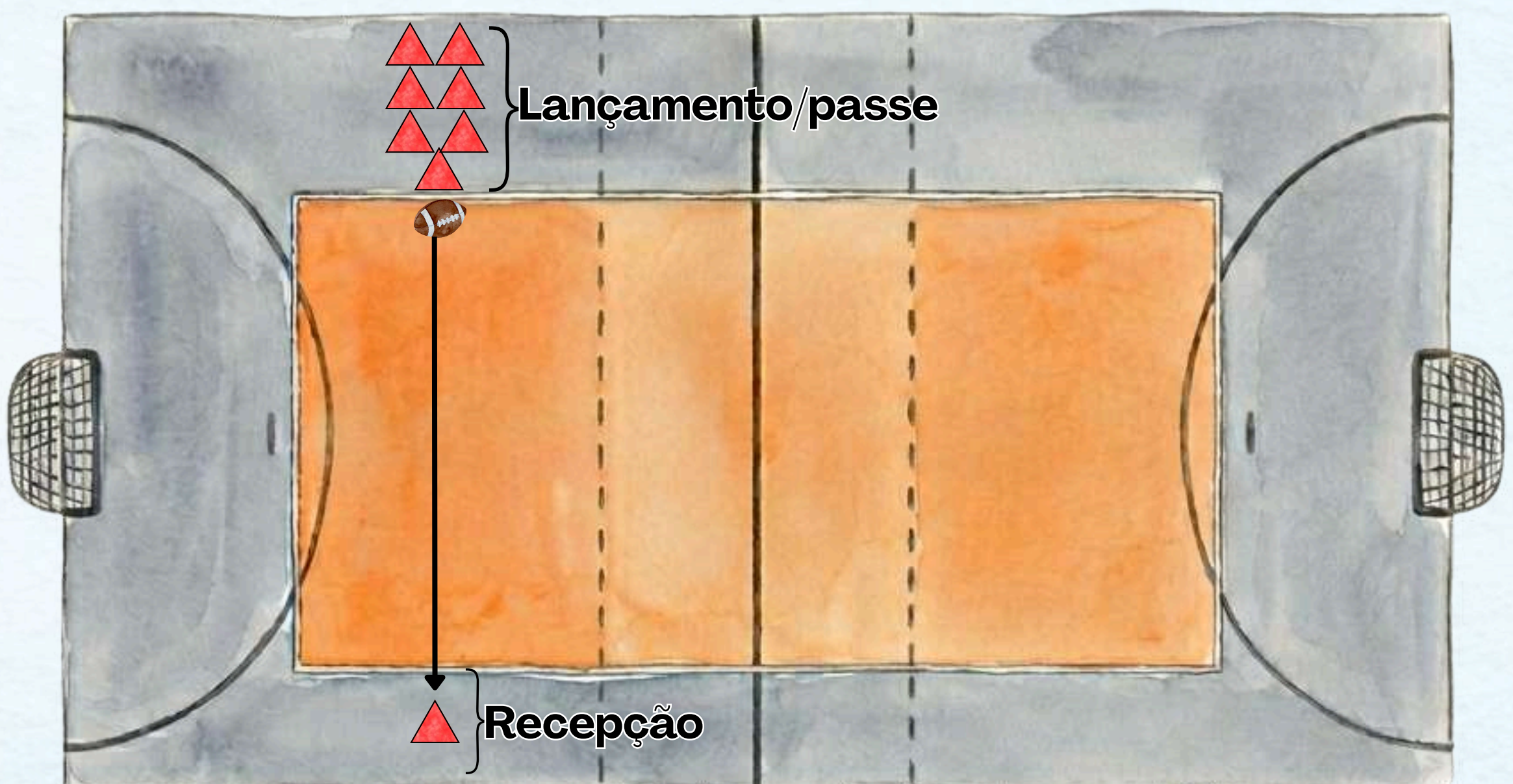
Pensando na transferência das ações para a vivência do jogo, ou seja, colocação em prática das jogadas primárias Z1 e Z2, orientamos que atividade se desdobre em 2 momentos. A atividade consiste em um representante do grupo se posicionar do lado contrário do restante do grupo para realizar a recepção. Enquanto isso, os demais representantes do grupo realizam o lançamento/passe alternadamente, podendo ou não ser formada uma fila para essa finalidade. O fundamental nessa atividade é que todos/as ocupem a posição do lado contrário do restante do grupo. Para isso, basta que se estabeleça um tempo e seja realizado um rodízio nessa posição. A função precípua de quem está do lado contrário do restante do grupo é realizar a recepção. Todavia, não há impedimento para que devolva a bola para o restante do grupo com a realização do lançamento/passe desde que haja comunicação corporal e visual entre os/as envolvidos/as para que acidentes não ocorram. A seguir, apresentamos ilustrações para essa atividade com variação da distância entre o/a representante “isolado/a” do grupo e o restante. Essa variação da distância deve ser considerada porque as regiões de recepção das jogadas Z1 e Z2 são diferentes e, portanto, a bola ovalada chega a esses espaços com maior ou menor velocidade. Por óbvio, isso também possui relação com a força empreendida por quem realiza o lançamento/passe.

Figura 36– Atividade de lançamento/passe com recepção (distância “curta”)



Fonte: O Autor, 2025.

Figura 37– Atividade de lançamento/passe com recepção (distância “longa”)



Fonte: O Autor, 2025.

Como forma de estimular os/as participantes da atividade, variações podem ser pensadas como, por exemplo: fazer a recepção com salto, lançar/passar com a mão não dominante, formar duplas para recepção, entre outras.

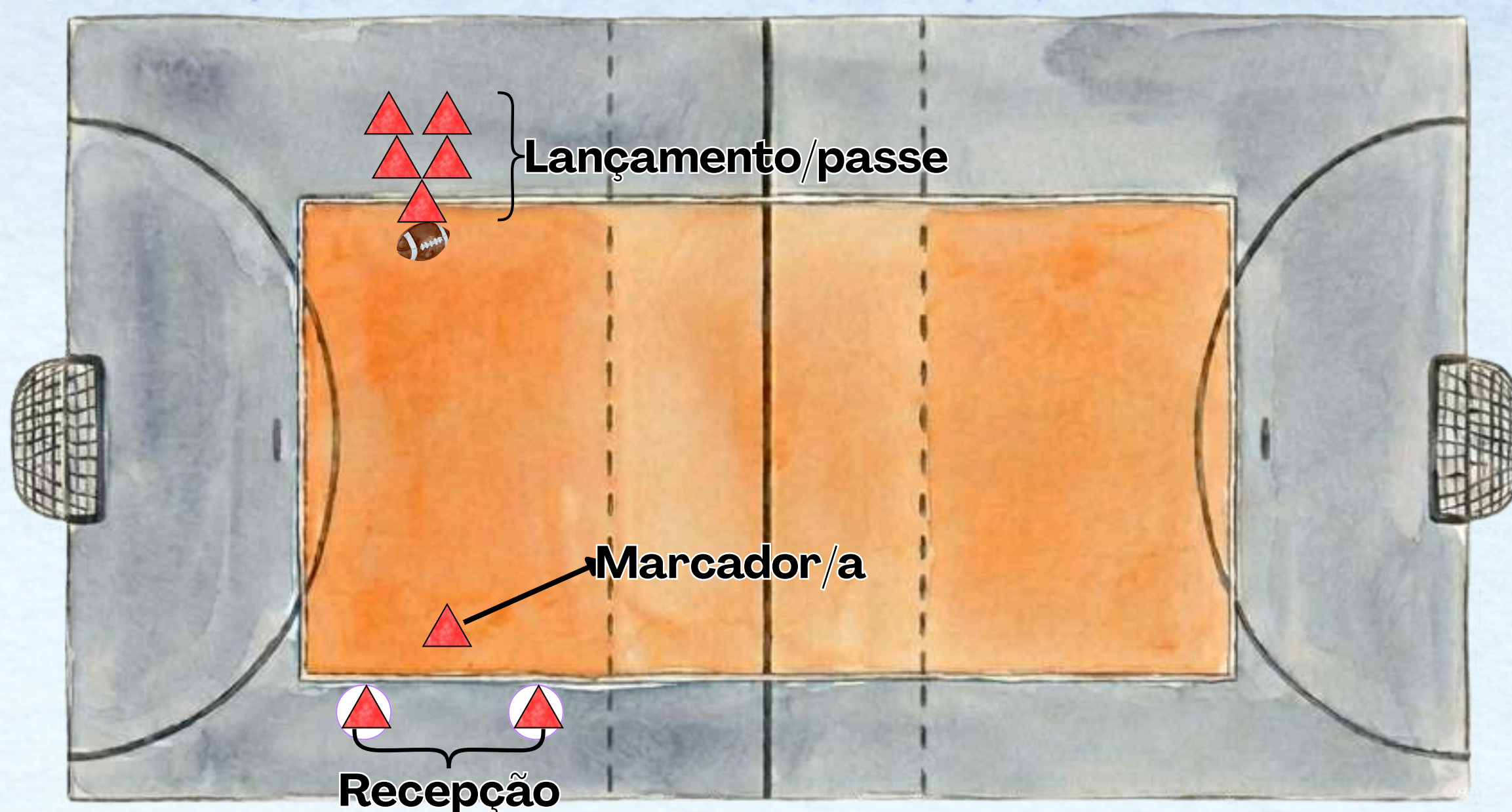
Atividade de marcação do (s) bambolê (s)

Quando os/as estudantes estão conhecendo o JPB e vivenciam a prática corporal com todas as regras, pode acontecer de eles/as insistirem mais com as tentativas de jogadas primárias Z1. Normalmente, essa escolha está diretamente ligada à interpretação de que essa jogada é a mais simples e, portanto, merece mais atenção. Todavia, desencorajamos veementemente a alimentação desse cenário. Sempre que possível, é importante alertar os/as estudantes sobre a atenção que todos/as devem ter com as múltiplas possibilidades do jogo, sobretudo que fortaleçam estratégias coletivas com equilíbrio no cumprimento das ações defensivas e ofensivas exigidas pelo JPB.

Feitas essas considerações, a ação de marcação do (s) bambolê (s) não deve ser exclusividade de nenhum grupo (meninos e meninas), salvo se feita por estratégia defensiva como no caso de uma equipe possuir estudantes com estatura elevada, por exemplo. Ainda assim, esses não podem ser compelidos a exercerem função única no jogo, ou seja, só marcar o (s) bambolê (s) porque são altos/as. É sempre bom lembrarmos que estamos diante de um processo educativo cujas oportunidades de aprendizagem precisam alcançar todos/as. Logo, se o JPB oferece distintas funções em sua dinâmica prática, é imperativo que todos/as experimente-as.

Mantendo a ideia de formação do grupo que apresentamos nas 2 últimas figuras (8 jogadores/as na forma de triângulos), passamos a descrever uma atividade que visa à simulação da marcação do (s) bambolê (s). Dos 8 jogadores existentes, 1 ocupa a função de marcador/a, 2 assumem a função de recepção (1 em cada bambolê) e 5 realizam o lançamento/passe. Os bambolês são posicionados levemente afastados um do outro e a uma distância “curta” do local que são feitos os lançamentos/passes. Quem ocupa a função de marcador/a tem o objetivo de bloquear ou atrapalhar a tentativa de recepção por aqueles/as que estão posicionados dentro dos bambolês. O ideal é que se pense em um rodízio para que as 3 funções (lançamento/passe, recepção e marcação) exigidas pela atividade sejam experimentadas por todos/as. Pode ser por intermédio de um determinado tempo ou até mesmo pela quantidade de lançamentos/passes realizados pelo “grupo dos 5”. Vamos observar a representação dessa atividade na figura a seguir:

Figura 38 – Atividade de marcação do (s) bambolê (s)



Fonte: O Autor, 2025.

Como forma de estimular os/as participantes da atividade, variações podem ser pensadas. Um desafio pode ser proposto para o/a marcador/a: a cada recepção não realizada com perfeição, ele/a recebe pontuação. Do contrário, o restante do grupo é que pontua. Recordamos que a função de marcação do (s) bambolê (s) é muito importante na dinâmica do JPB, mas o erro na combinação das ações, lançamento/passe com recepção, muitas vezes pode ocorrer pela falha de comunicação corporal e visual entre aqueles/as envolvidos/as nas ações ou mesmo por emprego de força insuficiente ou demasiada no lançamento/passe. Achamos pertinente apresentar novamente o rol taxativo de erros possíveis na jogada Z1. Vejamos:

Exemplos de erros na jogada Z2
Lançamento/passe feito com força insuficiente
Lançamento/passe feito com força demasiada
Interrupção da trajetória da bola por jogador/a da equipe adversária
Recepção com salto/pulo e, posteriormente, os 2 pés tocando o solo fora do "retângulo achatado" (vide figura 12)
Recepção utilizando "meia lua" com 1 dos pés no campo do adversário
Desrespeito à regra da concomitância

Fonte: O Autor, 2025.

Se analisarmos friamente esse quadro, identificamos a importância do exercício constante da marcação do (s) bambolê (s) a fim de criar dificuldades para a confirmação da pontuação pela equipe adversária. Não é incomum acontecer um insucesso na jogada Z1 mesmo diante da ausência de marcação por algum descuido na atenção da equipe que deveria marcar. Basta que o lançamento/passe ocorra “descalibrado” no sentido da força aplicada, por exemplo. Além disso, aquele/a que realiza a recepção também pode cometer uma falha nessa ação.



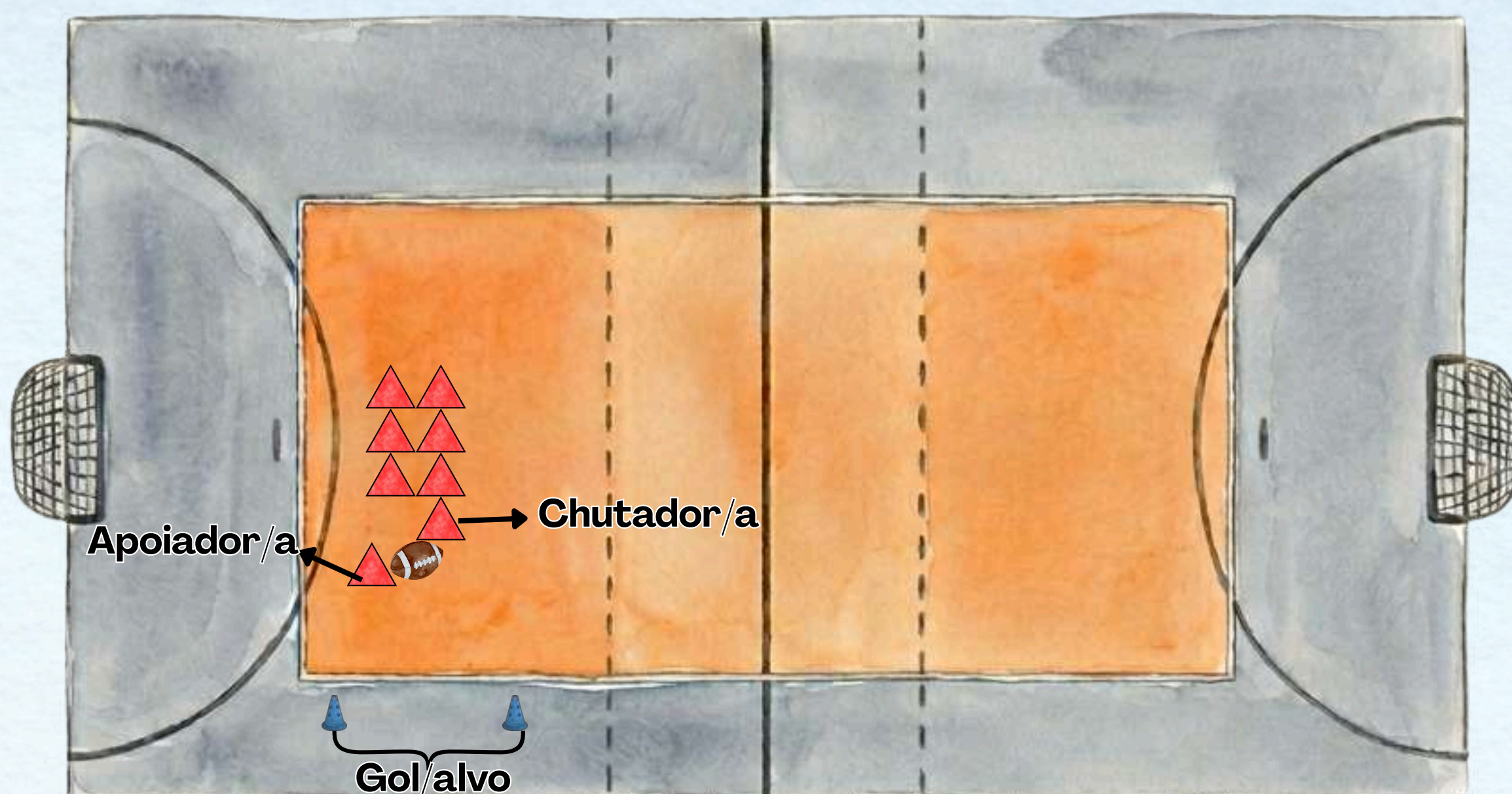
Atividade de chute ao gol/alvo (Field Goal)

Essa jogada secundária costuma acontecer com frequência. Inclusive, as interrupções do JPB ocasionadas pelos erros nas tentativas de jogadas primárias (Z1, Z2, Z3) podem ser comparadas às interrupções que observamos no próprio futebol americano em sua forma original. Inicialmente, podem até surgir reclamações dos/as participantes, mas com o tempo eles/as passam a valorizar os momentos de realização dos chutes, ou seja, do Field Goal – FG.

Para essa atividade, recomendamos a utilização de cones para designar o gol/alvo. Dessa forma, ele pode ser concebido em qualquer canto do espaço de aula. Como o JPB possui 3 tipos de jogada FG, é desejável que a atividade envolva 3 distâncias (perto, intermediário, longe) a fim de proporcionar diferentes aplicações de força e direção no ato do chute. A formação de duplas mistas dentro do próprio grupo é importante, uma vez que o chute é executado com o apoio de alguém para respeitar a regra da alternância. Em outras palavras, menino apoia a bola ovalada para uma menina chutar e vice-versa. Já falamos sobre isso.

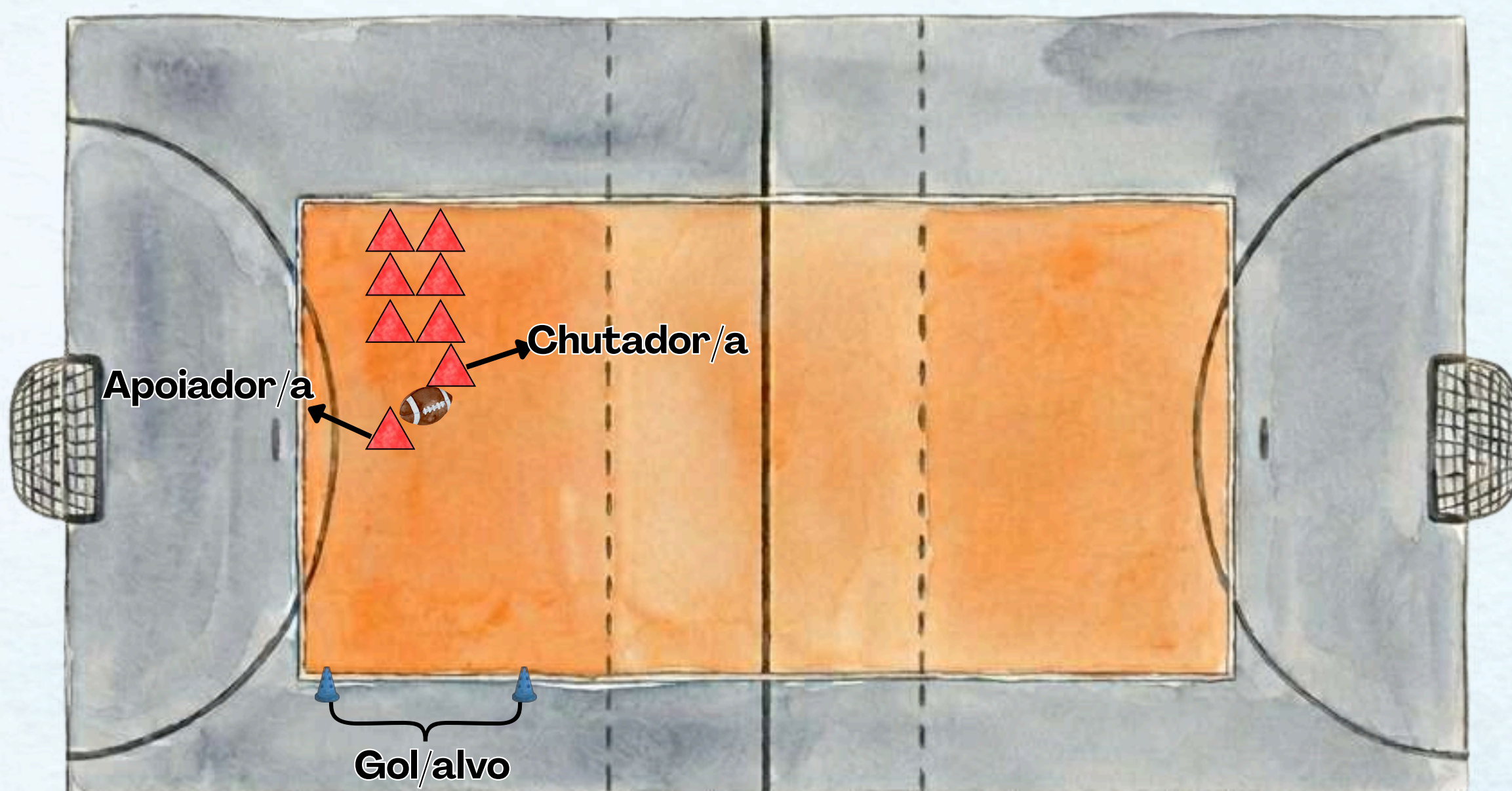
Considerando o formato adotado nos exemplos das atividades anteriores (lançamento/passe com recepção e marcação do (s) bambolê (s)), isto é, grupo com 8 jogadores/as, vamos assumir que nesse grupo há 4 meninos e 4 meninas. Formam-se 4 duplas mistas que permanecem juntas até o final da atividade. O grupo posiciona os 2 cones levemente afastados um do outro, como se formassem uma baliza de futebol. De forma organizada e alternada, as duplas executam os chutes. Pode-se definir um tempo para cada dupla ou quantidade de chutes de forma que se estabeleça um rodízio entre elas. Juntando tudo que falamos, vamos ilustrar essa atividade com as 3 distâncias:

Figura 39 – Atividade de chute ao gol (Field Goal) realizada próxima ao objetivo



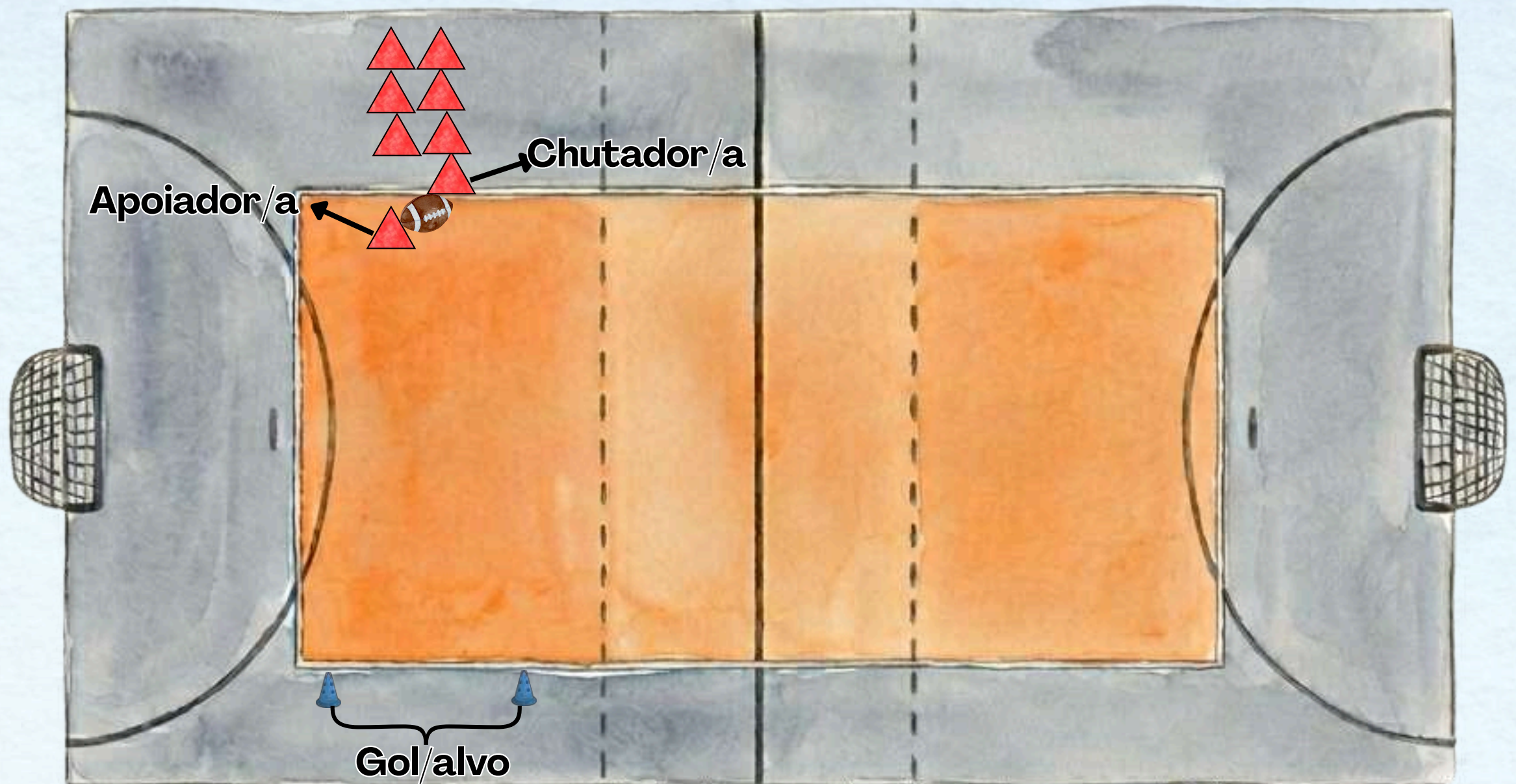
Fonte: O Autor, 2025.

Figura 40 – Atividade de chute ao gol (Field Goal) realizada a uma distância intermediária ao objetivo



Fonte: O Autor, 2025.

Figura 41 – Atividade de chute ao gol (Field Goal) realizada afastada do objetivo



Fonte: O Autor, 2025.

Como forma de estimular os/as participantes da atividade, variações podem ser pensadas. Além da distância, o aumento ou a diminuição do gol/alvo pode ser uma maneira de manipular o nível de dificuldade da ação. Sugerir uma “disputa” entre as duplas formadas dentro do próprio grupo também pode contribuir no quesito motivação da atividade.

Parte 2

Vivência do JPB com jogadas que valem 1 ponto (Z1 e FG1)

Como forma de transferir todas as atividades anteriores para o jogo propriamente dito, recomendamos fortemente o cumprimento de um rito progressivo de inserção das situações didáticas. Entendemos que a vivência do JPB com todas as situações didáticas e regras de uma vez só pode gerar confusão nos/as estudantes. Partindo dessa premissa, nossa sugestão converge para o início da vivência com as jogadas que propiciam a pontuação mínima, ou seja, a jogada primária Z1 e a jogada secundária FG1 que geram 1 ponto para a equipe que as confirmar.

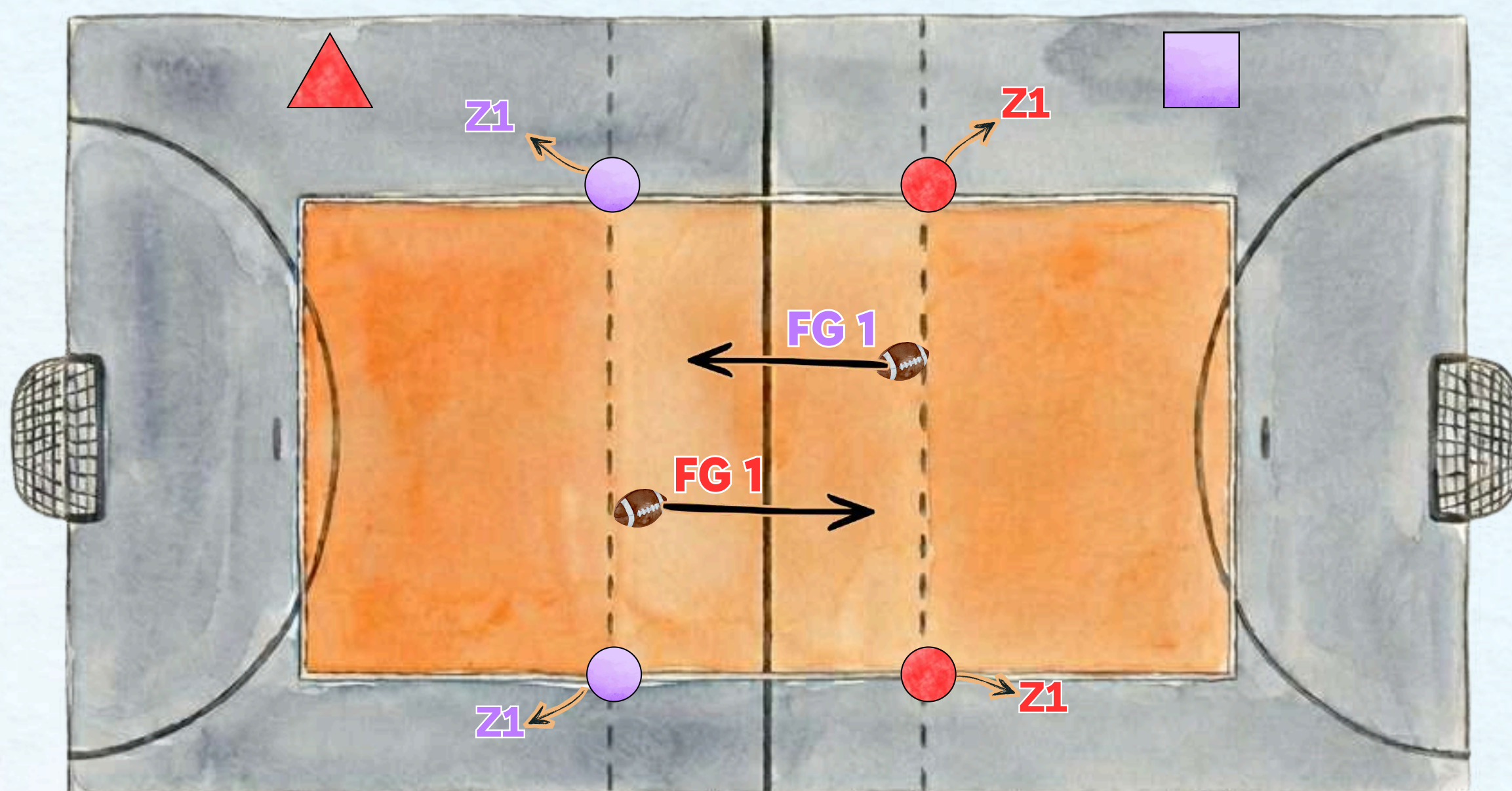
Lembramos que a jogada primária Z1 se consuma com o lançamento/passe oriundo da área da bandeira com respectiva recepção nas áreas dos bambolês. Soma-se a isso a necessidade ao atendimento da regra da concomitância, ou seja, se um menino realizou o lançamento/passe, uma menina é quem deve recepcionar esse lançamento/passe e o contrário também é verdadeiro. A recepção deve ser “perfeita”. Caso ocorra algum erro na combinação dessas ações, a equipe adversária é agraciada com um chute ao gol a seu favor, o que conhecemos como jogada secundária FG1. Não se esqueça de que antes do início da vivência do jogo há a obrigatoriedade de as equipes fornecerem uma lista de chutadores/as mantendo uma ordem alternada entre meninos e meninas para atender à regra da alternância existente no JPB. Essa regra também advoga que uma dupla formada por 1 menino e por 1 menina permanece junta na hora da execução do chute. Se o chute for executado por uma menina, o apoio da bola ovalada no chão é realizado pelo menino e vice-versa. Essa dinâmica é possível por causa da lista de chutadores/as mencionada anteriormente. Em contextos cuja paridade quantitativa entre meninos e meninas nas equipes fica inviabilizada, nossa indicação é pela possibilidade de repetição do/a estudante que apoia a bola, mas não do/a estudante que executa o chute, desde que seja mantida a dupla mista no conjunto de ações: chutar e apoiar.

Para a visualização das jogadas mencionadas, recorreremos mais uma vez às formas geométricas (triângulo **vermelho** e quadrado **lilás**) já amplamente disseminadas no material para ilustrá-las. Mas antes, lembre-se que:

Equipe	Direção do chute
VERMELHA	BALIZA LADO DIREITO
LILÁS	BALIZA LADO ESQUERDO

Fonte: O Autor, 2025.

Figura 42 – Visualização conjunta das jogadas Z1 e FG1



Fonte: O Autor, 2025.

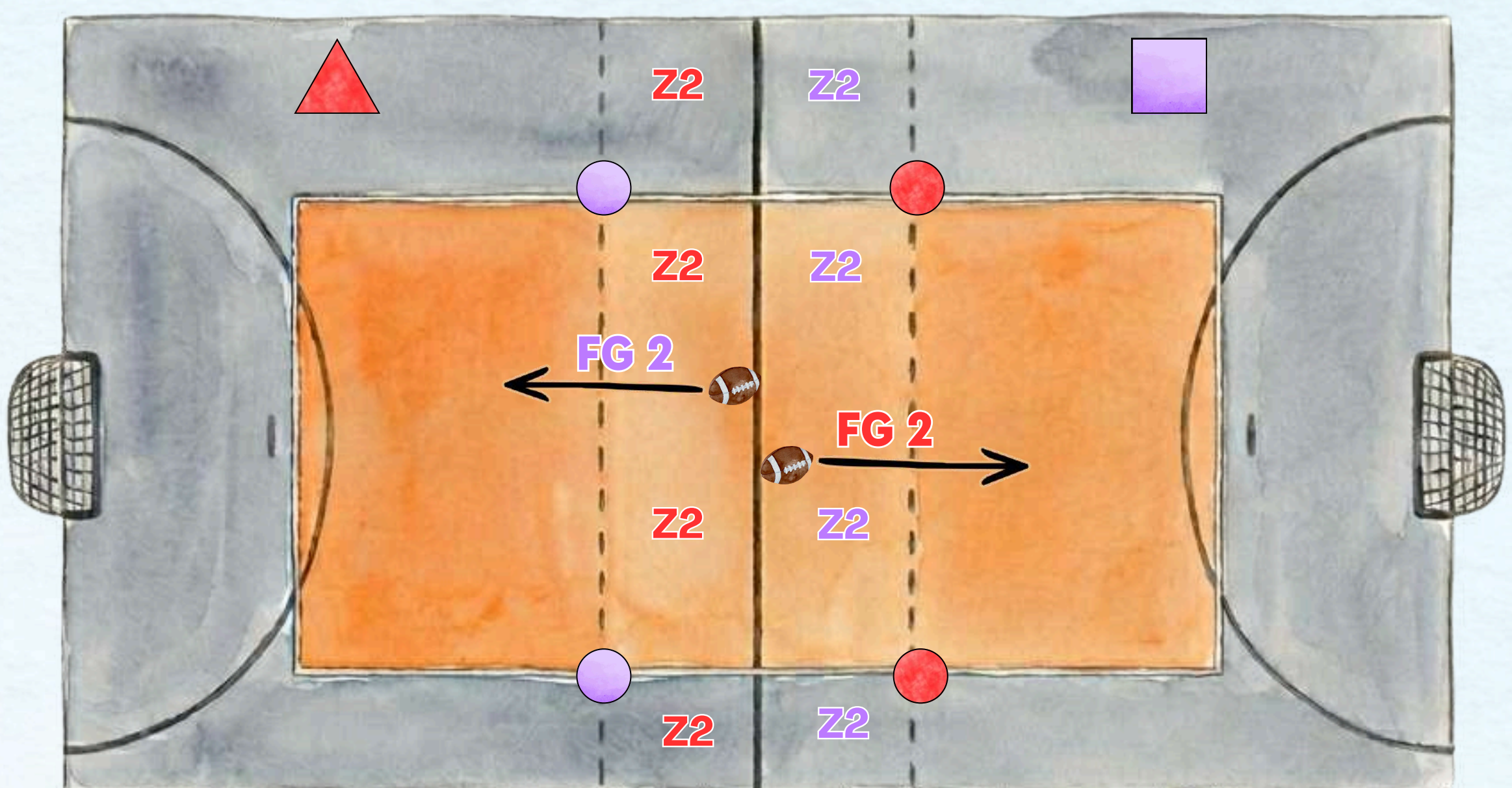
Vivência do JPB com jogadas que valem 1 ponto (Z1 e FG1) e 2 pontos (Z2 e FG2)

A vivência ocorrida com a permissão única e exclusiva das jogadas que geram a pontuação mínima do JPB pode colaborar para o surgimento de cenários pedagógicos ricos para problematizações diversas. Caso isso aconteça, a sugestão é sempre reunir o grupo envolvido na vivência, se possível em roda, para que a problematização chegue ao coletivo, o diálogo se estabeleça e uma solução seja apresentada a partir desse conjunto de atos. Dessa forma, garantimos um processo educativo horizontalizado em que nenhuma voz fique de fora.

Após a vivência do JPB com as jogadas que pontuam menos (1 ponto), é hora de adicionar as jogadas com pontuação intermediária (2 pontos). Em outras palavras, os/as estudantes não precisam ficar “presos/as” às jogadas Z1 e FG1. A partir desse momento, optam entre

as jogadas primárias Z1 e Z2, mas sempre lembrando que erros cometidos nessas jogadas acarretam bônus para a equipe adversária, ou seja, jogadas secundárias FG1 e FG2, respectivamente. Como estamos falando de adição de possibilidades, tudo que mencionamos anteriormente continua valendo. Logo, a direção de ataque e a direção do chute das equipes envolvidas nas ilustrações devem estar mais que consolidadas na compreensão do/a leitor/a. Apresentamos abaixo o resgate das jogadas Z2 e FG2 para fixação da proposta da vivência.

Figura 43 – Visualização conjunta das jogadas Z2 e FG1



Fonte: O Autor, 2025.

Vivência do JPB com jogadas que valem 1 ponto (Z1 e FG1), 2 pontos (Z2 e FG2) e 3 pontos (Z3 e FG3)

Após o cumprimento das 2 etapas anteriores, chegamos àquela que consideramos a última. Chega a hora de introduzir as jogadas mais valiosas do JPB: Z3 e FG3. Para lembrar como todas as jogadas ocorrem, caso haja esquecimento de algum detalhe, basta visitar as seções **“Formas de Pontuação - 1ª Parte”** e **“Formas de Pontuação - 2ª Parte”**. Adicionalmente, a seção **“Fixando a compreensão através de situações do JPB”** também pode ser útil para esse objetivo.

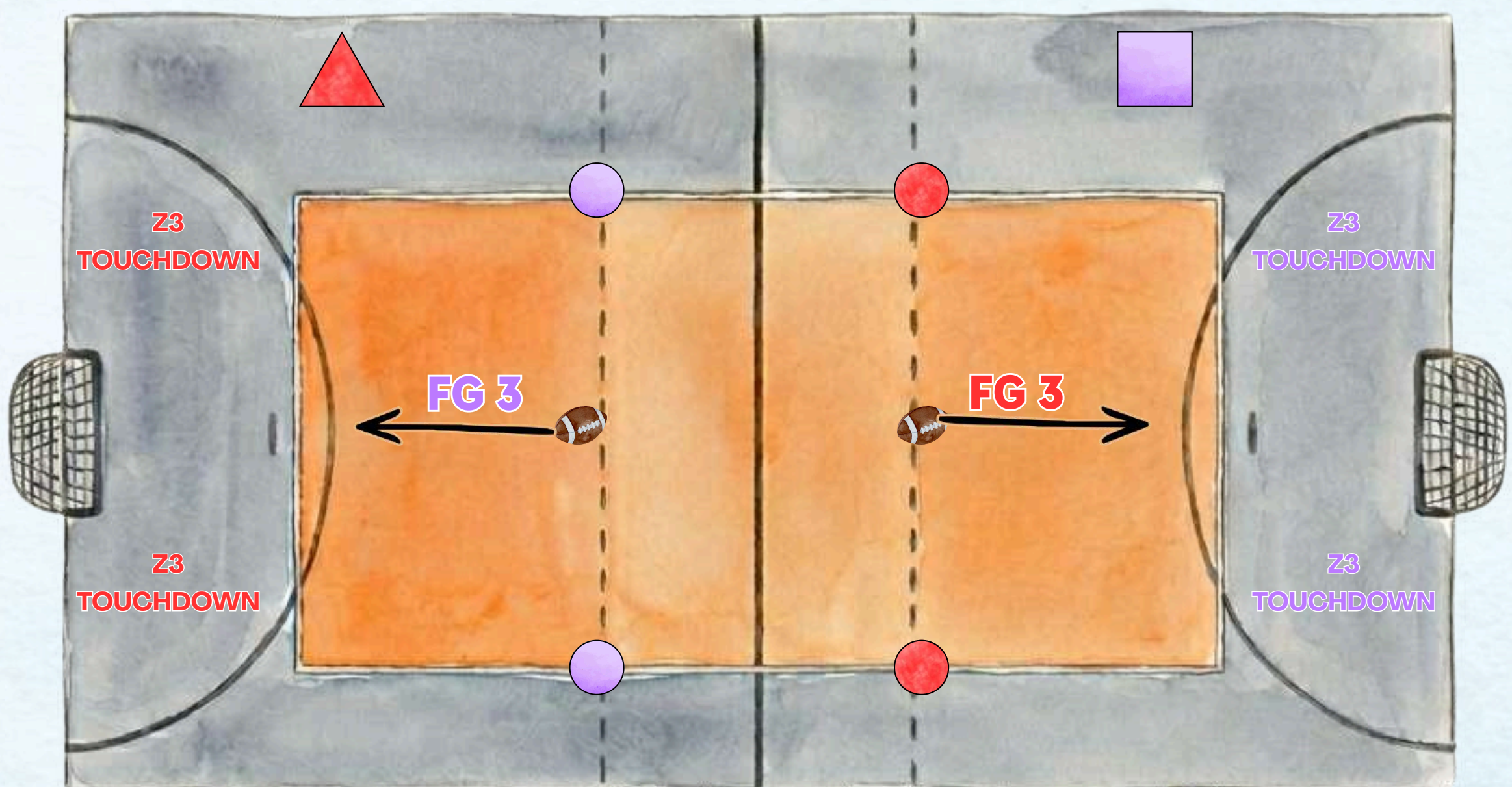
Com a adição das jogadas Z3 e FG3, o rol de jogadas que geram pontuação no JPB fica completo. Nesse momento, a dinâmica do jogo fica mais versátil e permite que as equipes criem suas estratégias a fim de obterem a maior pontuação possível no tempo de jogo sugerido. Caso a partida seja disputada por “pontos”, alcançar a pontuação exigida se torna menos complexo com a permissão de realização de todas as jogadas primárias e secundárias. A seguir, apresentamos novamente as jogadas Z3 e FG3:

Vivência do JPB com jogadas que valem 1 ponto (Z1 e FG1), 2 pontos (Z2 e FG2) e 3 pontos (Z3 e FG3)

Após o cumprimento das 2 etapas anteriores, chegamos àquela que consideramos a última. Chega a hora de introduzir as jogadas mais valiosas do JPB: Z3 e FG3. Para lembrar como todas as jogadas ocorrem, caso haja esquecimento de algum detalhe, basta visitar as seções **“Formas de Pontuação - 1ª Parte”** e **“Formas de Pontuação - 2ª Parte”**. Adicionalmente, a seção **“Fixando a compreensão através de situações do JPB”** também pode ser útil para esse objetivo.

Com a adição das jogadas Z3 e FG3, o rol de jogadas que geram pontuação no JPB fica completo. Nesse momento, a dinâmica do jogo fica mais versátil e permite que as equipes criem suas estratégias a fim de obterem a maior pontuação possível no tempo de jogo sugerido. Caso a partida seja disputada por “pontos”, alcançar a pontuação exigida se torna menos complexo com a permissão de realização de todas as jogadas primárias e secundárias. A seguir, apresentamos novamente as jogadas Z3 e FG3:

Figura 44 – Visualização conjunta das jogadas Z3 e FG3



Fonte: O Autor, 2025.

Parte 3

Realização de minitorneio

A proposta para a realização de um minitorneio do JPB serve para consolidar a reunião de tudo que envolveu o aprendizado do jogo ao longo do processo educativo, sobretudo seu teor prático. É importante nunca perder de vista o motivo pelo qual o JPB foi criado. Na seção **“Apresentação”**, compartilhamos a história e a origem desse jogo. Mas quando falamos de um minitorneio, não se almeja o fomento da competitividade entre os/as estudantes, embora seja algo muito recorrente no universo das aulas de EF. A competição não pode se sobrepor ao conjunto de situações didáticas e reflexões pedagógicas oriundas da caminhada e proposição docente. É preciso pontuar essa questão, visto que a herança da experiência precisa impactar a formação dos/as estudantes na medida em que se busca uma formação crítica, transformadora e emancipadora. Ainda nos tempos atuais, lutamos para mostrar que as aulas de EF não se resumem à ocupação do tempo livre, ao *laissez faire*. Existem fins pedagógicos envolvidos para que a leitura crítica e reflexiva sobre a sociedade se torne possível. Lembrando Paulo Freire: “Não basta estar no mundo, é preciso ser no mundo”. Logo, não basta estar no JPB (igualdade), é preciso ser no JPB (equidade). Nesse contexto, questões de gênero sempre surgem nas aulas de EF. Agora, o tipo de reflexão pedagógica que o/a docente problematiza com os/as estudantes tem papel fundamental em suas formações.

Após essas considerações, colocar o minitorneio em prática não exige muito do/a docente. Achamos interessante que tenha o mínimo de 3 equipes para o mesmo ser operacionalizado. E tudo que relatamos sobre o JPB precisa estar presente nesse momento, principalmente as regras da concomitância e da alternância. Indicamos uma forma de pontuação que todas as equipes pontuem mesmo diante de um insucesso. Em caso de vitória na partida, a equipe recebe 3 pontos. Já a equipe perdedora recebe 1 ponto. Diante de um empate, as equipes recebem 2 pontos. Ao término do minitorneio, caso haja igualdade na pontuação total, o/a docente pode estabelecer critérios de desempate que contemplem, por exemplo, o maior número de vitórias, o confronto direto, equipe que mais fez a jogada primária Z3, entre outros.

A duração de cada partida deve ser aquela que permita que todas as equipes joguem entre si. Nesse sentido, pode ser que haja a necessidade de utilização de 2 ou mais aulas para dar conta da quantidade de partidas programadas, além de outros ajustes exigidos pelo contexto da aplicação do JPB em formato de minitorneio. Pensando nos fins pedagógicos, não coadunamos com premiação que enalteça a diferença de resultados entre as equipes. Sabemos que conviver com múltiplos sentimentos faz parte da caminhada humana, mas enaltecer o campeão e deslegitimar os demais é uma postura que impacta consideravelmente o ambiente de aprendizagem. Pode-se pensar em alguma estratégia que todas as equipes sejam contempladas na premiação intensificando o sentido de pertencimento ao processo, ao minitorneio, ao JPB.



6. ADAPTAÇÕES POSSÍVEIS PARA O JPB

Quando falamos de adaptações para viabilizar a vivência do JPB, imergimos na ideia de sua potencialidade no que tange à aplicabilidade em múltiplos cenários escolares. No entanto, consideramos impossível prever todos esses cenários. O que apontamos aqui são ideias para que o/a docente seja capaz de levar a proposta do JPB às turmas que leciona ou para qualquer outro grupo que queira apresentar o jogo. Partindo desse contexto, apontaremos abaixo o elemento que faz parte do JPB, o tipo de adaptação possível e, em alguns casos, links para auxiliar a compreensão. Deixamos um alerta que outras adaptações podem advir pelas especificidades do contexto e aquele/a que intenciona a prática do JPB ser o/a responsável por concretizá-las.

Espaço de jogo – Sabemos que nem todas as escolas possuem uma quadra poliesportiva ou espaço similar. Porém, a existência de um pátio, um campo ou uma área em que o “retângulo” que representa a quadra possa ser demarcado, já garante a vivência do JPB. Caso haja a necessidade de demarcar a área da bandeira, a linha central, as linhas de 3 metros, as linhas laterais e as linhas de fundo, o giz, o tijolo, o carvão ou material congênere pode ser usado para auxiliar essa finalidade. Se o chão do espaço de jogo for de barro ou até mesmo de areia, um pedaço de madeira ou os próprios pés das pessoas envolvidas no cenário serve de “marcador” das linhas da quadra de jogo. É bom ter em mente que o tamanho do espaço de jogo guarda proporcionalidade com as características físicas das pessoas que vivenciarão o JPB. Sem contar a indicação do número mínimo de 6 jogadores/as que comentamos anteriormente. Logo, um espaço de jogo para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental pode não ser adequado para a realização do JPB para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, salvo se houver ajuste na quantidade de jogadores/as. Em suma, se o jogo do 5º ano ocorre com 8 participantes (4 meninos e 4 meninas), o jogo para o 9º ano ficaria viável, nesse mesmo espaço, utilizando 6 participantes (3 meninos e 3 meninas). Em regra, essa noção e sensibilidade já acompanham a caminhada docente ou daqueles/as em processo de formação.

Bambolê – Na ausência desse material para marcar as áreas de recepção da jogada Z1, a utilização de cordas pequenas, fita adesiva, giz, tijolo, carvão ou material congênere supre a necessidade de substituição. O importante é que se estabeleçam as 2 regiões de recepção da jogada Z1. Inclusive, o formato circular do bambolê pode dar lugar a outra forma geométrica (quadrado, retângulo) sem problema algum.

Com muita ressalva, dependendo do tamanho e altura, pneus podem ser usados. Todavia, essa utilização deve estar aliada ao aumento de atenção de todos/as participantes devido ao risco aumentado de tropeço, quedas, que não é algo desejado pela vivência do JPB.

Bola ovalada – Como já comentamos, não são todos os espaços escolares que dispõem de bolas de futebol americano e/ou rugby. Fomos audazes e até afirmamos, empiricamente, que muitos docentes e estudantes nunca devem ter participado de atividade em que houve a necessidade do uso de uma bola ovalada como as citadas. Julgamos importante o/a docente imprimir um esforço para que o JPB seja praticado sem a utilização da bola convencional (redonda) por conta do quesito novidade que a bola ovalada traz para os/as estudantes. Além disso, sua imprevisibilidade direcional ao tocar o solo também deve ser considerada. Pelo seu formato, a bola de manbol, embora pequena e leve, pode ser alternativa e ser usada no JPB. Acreditamos que a manutenção da bola ovalada, em detrimento da bola “redonda”, ajuda neutralizar habilidades mais desenvolvidas observadas em parte dos/as estudantes como chute e recepção, por exemplo. Nesse contexto e considerando a inexistência de bolas de futebol americano e/ou rugby em muitas escolas, deixamos a sugestão de construir e utilizar bolas adaptadas. Essas podem ganhar “vida” através de materiais recicláveis como nos vídeos indicados pelos links abaixo:

Vídeo 1 – Como fazer sua bola de rugby:



Clique aqui!

Vídeo 2 – Como fazer uma bola de rugby (em espanhol):



Clique aqui!

Vídeo 3 – Adaptação de materiais – como fazer sua bola de flag:



Clique aqui!

Caso opte em recorrer à construção de bola adaptada com base na bola de manbol, recomendamos fortemente que inclua uma estratégia de reforçar os materiais utilizados, já que no JPB a bola ovalada recebe chutes com frequência, diferentemente do manbol.

Jogadores/as – O JPB exige a existência da paridade quantitativa entre meninos e meninas. Porém, sabemos que a conformação de muitas turmas pode não favorecer o cumprimento desse requisito. Diante da inviabilidade desse cumprimento, independente do motivo, nossa recomendação é de qualquer ajuste é válido, desde que sejam mantidas as regras da concomitância e alternância. Então, se uma equipe for composta por 2 meninas e 4 meninos, por exemplo, ela terá que criar suas próprias estratégias para conseguir cumprir as regras mencionadas. Nesse exemplo, as 2 meninas se alternam para apoiar a bola quando um menino da sua equipe for executar o chute (FG) e fazem o mesmo quando for a vez de uma menina de sua equipe chutar. Vamos esquematizar essa informação através do exemplo abaixo:

Equipe	Ordem dos/as chutadores/as
Alex	Alex
Bruno	Elaine
Carlos	Bruno
Daniel	Fabiana
Elaine	Carlos
Fabiana	Elaine

Fonte: O Autor, 2025.

E a ordem segue com Daniel após Elaine e Fabiana após Daniel para completar o ciclo de chutes e, em seguida, iniciar um novo ciclo respeitando a ordem supracitada.


7.

SOBRE OS AUTORES


**ALEXANDRE
CARVALHO DA SILVA**

Professor de Educação Física da Educação Básica desde o ano de 2006 quando ingressou na Prefeitura Municipal de Japeri, no Estado do Rio de Janeiro. Atuou como professor substituto no Colégio Pedro II (2017 – 2019) e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021 - 2023). Especialista em Impactos da Violência na Escola pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ). É bacharel (2002) e licenciado (2005) em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2023, atua no Colégio Pedro II como professor efetivo EBTT no Departamento de Educação Física. Atualmente, é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II.

Contato: alexandrecarvalho201278@gmail.com


**JORGE LUIZ
MARQUES DE
MORAES**

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui mestrado em Letras (Letras Vernáculas - Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado pelo mesmo programa de pós-graduação. É professor titular do Colégio Pedro II, onde atualmente exerce a função de Assessor de Ações Afirmativas e Direitos Humanos. Sua área de estudo é Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. É autor de obras de crítica literária e literatura juvenil. Atua principalmente nos seguintes temas: letramento literário, ensino de Literatura, estudos de gênero.

Contato: jorgelmarques2@gmail.com

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliana Jungs de. **Explorando boas práticas na Educação Física escolar**. 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2025.

AUAD, Daniela. **Educar Meninos e Meninas: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A Educação Física e a Co-Educação: Igualdade ou Diferença? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/269>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009 Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1470/2224>. Acesso em: 11 dez. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria da; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, v. 11, n. 2, p. 48-60, 2020. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física Escolar: reflexões introdutórias e sistematização de atividades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

GARCIA, Juan Leal. **O Corfebol e a equidade entre os gêneros na escola**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**. Campinas. Vol. 1, n. 2 (mar. 2010), p. 71-83 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105085>. Acesso em: 15 dez. 2025.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/movimento/article/view/2912>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. V. 25, n. 2, p. 59-76, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 12 mai. 2025.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 46, p. 411–438, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645916>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MONTEIRO, Marcos Vinícius Pereira. **Educação Física Escolar e Significados de gênero: uma pesquisa em uma escola estadual da cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1719>. Acesso em: 15 jun. 2025.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. O(s) Currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 55–77, jul/dez 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001723469>. Acesso em 05 de mar. de 2024.

PIEDRA, Joaquin. Propuestas coeducativas para la docência em Educación Física em primaria e secundaria. In: PIEDRA, Joaquim (ed.). **Coeducación Física: Aportaciones para una nueva cultura de género**. Editorial Académica Española, 2014, p. 287–307.

SANTOS, Ana Paula da Silva.; BRITO, Leandro Teófilo de. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na educação física escolar. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. e-74987, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/74987>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade**, Porto Alegre. V. 20, n. 2, p. 71–99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 20 mai. 2025.

UCHOGA, Liana Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163–170, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.