

REPRESENTAÇÃO, PAPÉIS E JOGOS



LUDUS
MAGISTERIUM



REPRESENTAÇÃO, PAPÉIS E JOGOS

Coletânea de textos e artigos
do II Simpósio Fluminense de
Jogos e Educação



Capa: Rafaela G. da Nóbrega / Diagramação:
Leonardo E. O. Costa e Arnaldo V. Carvalho
/ Organização: Arnaldo V. Carvalho

Ficha catalográfica

- - - - X

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Representação, papéis e jogos [livro eletrônico] :
coletânea de textos e trabalhos do II Simpósio
Fluminense de Jogos e Educação / organização
Arnaldo V. Carvalho, Leonardo E. O. Costa. --
1. ed. -- Niterói, RJ : Arnaldo Carvalho :
Ludus Magisterium, 2021.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-00-20583-1

1. Aprendizagem 2. Atividades lúdicas 3. Educação
4. Ensino - Metodologia 5. Jogos educativos
6. Jogos educativos - Congressos I. Carvalho,
Arnaldo V. II. Costa, Leonardo E. O. III. Título.

21-61945

CDD-371.33706

Índices para catálogo sistemático:

1. RPGs : Jogos educativos : Educação : Congressos
371.33706

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Agradecimentos

- - - - x

Equipe do Ludus Magisterium, acadêmicos participantes e a Taís Pereira e CEFET-RJ pela oportunidade de realização do evento que deu origem ao livro.

2019, Ludus Magisterium

www.ludusmagisterium.com.br



O conteúdo dessa obra é de responsabilidade dos autores, proprietários dos direitos autorais.

Proibida a venda e reprodução parcial ou total sem autorização.



COMISSÕES

- - - - x

**Comissão organizadora
do Simpósio**

Pedro Vitiello
Max de Carvalho
Luciano Bastos
Arnaldo V. Carvalho

**Comissão científica**

- Profa. Dra. Taís Pereira (PPFEN/CEFET)
 - Profa. Dra. Carolina Spiegel (UFF/FIOCRUZ)
 - Prof. Dr. Leonardo E. O. Costa (IFRJ)
 - Profa. Dra. Eliane Bettocchi (UFJF)
 - Profa. Dra. Paula Bandeira (UFRJ)
-

Outros colaboradores

- Elson Bemfeito e Equipe SEJOGA (Área Lúdica)
 - The Game Maker (Produção gráfica)
 - Juberto Santos e PlayEduca (Exposição Playmobil)
 - Kate Batista (divulgação)
 - Thays Coutinho e Venicio Ribeiro (Coffee)
 - Alessandro Thomaz (Museu Alfonso X)
 - LabJog/GPIDOC Iserj (Lounge)
 - Marcio Rolla / Dolceria Mantuano, The Game Maker, Wak Editora, Jedai e Quebra-Cuca (Expositores da Área Lúdica)
 - Dolceria Mantuano (lembrança professores)
 - Ludopedia (promocional)
 - Conclave e Calamity Games (sorteios)
 - Claudia Chapeuzinho Vermelho (AC Cosplayer Social)
 - Equipe de monitores voluntários
-



SUMÁRIO

- - - - x

SUMÁRIO

Apresentação	24
Números	31
Programação	33
Palestras e oficinas	39
★ Pode o subalterno jogar e criar?	
Eliane Bettocchi	40
★ Design como narrativa	
Rafaela Gonçalves da Nóbrega	52
★ A narrativa em sala de aula: um ano de RPG como disciplina livre na escola	
Pedro Marins	64

★ **A importância dos Jogos e Soluções Interativas para a Educação**

Lucia Vasconcellos Abbondati76

Lucio Abbondati Junior

★ **O jogo analógico em tempos digitais**

Leonardo Emanuel de Oliveira Costa .104

★ **Democracia, acesso e jogos: quando o elitismo dá sinais no jogo**

Arnaldo V. Carvalho123

★ **Jogos e Ensino de Sociologia: desafios, dilemas e resultados**

Pedro Henrique Barboza Machado180

★ **O jogo como produto educacional: estudos de caso de avaliação**

Renata da Silva Palheiros190

★ Cardgame na educação: o projeto New Planeswalkers - MTG	
Jorge Jacob Ferreira	213
★ Divulgação científica através do lúdico - uma visão comportamental	
Marcio Rolla	227
★ O jogo e o jogar no século XXI - Uma breve abordagem filosófico-pedagógica	
Taís Silva Pereira	241
★ O jogo e o jogar no Século XXI: pode-se dizer com alguma segurança que o século XXI é o século dos jogadores?	
Carolina Nascimento Spiegel	258
★ Minha revolução lúdica: a trajetória do Jedai e o poder dos jogos modernos na educação	
Paula Tessare Piccolo	283
Trabalhos acadêmicos	294

Eixo 1: Jogos, representatividade e construção identitária295

- **A reconfiguração da Identidade Cultural Juvenil Nerd: RPGs, Boardgames e Cardgames como elementos centrais em projetos de extensão no IFRJ.**

David Aguiar de Souza e Leonardo E. de Oliveira Costa296

- **“Brincando com Ariê”: Análise do Software Educativo como Recurso Pedagógico Potencializador de Aprendizagem no Ensino Fundamental I.**

Luzinete de Souza; Angela Cristina; Camila Bruschi; Glaucione Espiridon; Márcia Gonçalves Oliveira300

- **Desenvolvimento de um jogo: “Criança como você”**

Danielle Paula da Silva e Rosa Cristina Costa

..... .305

- **Desenvolvimento do jogo didático viagem pelo corpo humano como ferramenta para o ensino de biologia**

Rosa Cristina Costa, Jean Carlos Miranda

.309

- **League of Ladies: um caso de utilização dos eSports no empoderamento feminino por meio do aprendizado baseado em projetos**

Daniel de Sant’anna Martins, Antoanne Pontes, Igor Moreno, Cynthia Macedo Dias, Letícia Leal do Nascimento Costa, Thays Martins Henrique, Ariel Benvindo de Castro

.313

- Eventos de Jogos Analógicos Enquanto Ferramentas de Construção Identitária LGBTQI+

João Léste, Elson Bemfeito, Claudia Mont'Alvão **318**

- História cultural e RPG: considerações

Samanta Rodrigues **323**

- Jogo de cartas “Desafio dos morcegos”: aspectos biológicos dos únicos mamíferos voadores

Priscila Stéfani Monteiro-Alves*, Daniel A. Damasceno Júnior, Renato Daniel Senden, Helena Godoy Bergallo, Luciana Moraes Costa, Elizabete Captivo Lourenço **325**

- Desenhar jogos rascunhando relações na Educação Profissional em Saúde

Cynthia Macedo Dias e Jackeline Lima Farbiarz **330**

- **Jogos Lúdicos no Ensino de Biologia:
utilização de uma roleta numérica como
recurso metodológico**

Luana Chaves da Silva, Karolayny
Rodrigues Henrique de Sousa, João Maik
de Medeiros Batista, Nicácio Nascimento
de Lima, Jamylle Rebouças Ouverney-King
..... **334**

- **Jogos Virtuais e Plataformas
Interativas como Recursos e Inovação
Pedagógicos**

Pedro Miguel Marques da Costa **339**

- **Missão Urbana**

Gabriel Lima Teixeira, Gabriel Respeita
da Motta Klippel, Victor dos Santos
Duarte, Victória Costa Gomes Bragança
..... **344**

-
- **O uso do role-playing game (rpg) como instrumento didático: oficina de resíduos sólidos na Escola Municipal Plácido de Almeida-PB**

Jamylle Rebouças Ouverney-King, Evelyn
Moreira Dias Gonzalez, Iris Alessandra
da Silva, Rodrigo Oliveira dos Santos
..... **.349**

- **Ensinamentos lúdicos**

Ana Carolina Rodrigues Alves, Laurio
Yukio Matsushita, Wellington Tatagiba
de Carvalho

- **Desenvolvendo habilidades matemáticas através de jogos etnomatemáticos**

Ana Carla Machado Alves, Wellington
Tatagiba de Carvalho
..... **.354**

Eixo 2: Experiência do jogar em mundo plural

.....361

- **Grupos focais sobre interações sociais em ambiente de jogos digitais online**

Wagner da Silveira Bezerra

.....362

- **Jogo didático defesa em ação: divulgação científica para a redução de riscos de desastres**

Joanna Mendes de Oliveira, Lívia Maria Ferreira Barcellos, Pollyanna Soares Liberatori Batista, Viviane Japiassú Viana366

- **O uso de jogos no ensino de Matemática: uma proposta para aumentar o desempenho no aprendizado**

Welbert Moutta, Rondinele Moutta372

- **Produção de jogos educacionais como estratégia pedagógica para o ensino de biologia**

Camila Bruschi Tonon; Isaura Alcina Martins Nobre; Natália Pagung, Luzinete de Souza376

- **RPG em cena: Uma estratégia para aplacar o medo da Matemática**

Pedro Nogueira de Marins381

- **Um exame das potencialidades dos jogos cooperativos como ferramenta de ensino de educação para a saúde em epidemiologia**

Maria Eduarda Nunes de Souza385

Eixo 3: Os desafios no desenvolvimento de jogos pedagógicos389

- **Avaliação do Jogo Educativo “Quis Mata Atlântica” Por Meio de Considerações de Alunos do Ensino Médio**

Gustavo de Oliveira Andrade, Gabriel Mendes de Almeida, Luíza Melo de Aguiar Lira, Marcelo Borges Rocha390

- **Comenius - um jogo educativo sobre mídias**

Raquel Ferreira da Rosa Oliveira e Dulce Márcia Cruz394

- **Como dar visibilidade à inviabilidade do sofrimento psíquico na Educação: Jogos e design pedagógico**

Maria Vitoria Campos Mamede Maia e Rita Maria de Souza Couto398

-
- **Da revolução agrícola à formação de cidades: uma experiência com jogo de tabuleiro na aula de História**

Rômulo Rafael Ribeiro Paura403

- **Design case: pensando educação afetiva. descobrindo os sentimentos na educação infantil**

Naiara de Castro Lopes, João Victor Cramonez Mello, Maurício Antônio do Nascimento, Nathália de Castro Lopes, Carlos Eduardo Klimick Pereira407

- **Gamificação como estratégia de aprendizado na disciplina de anatomia: “quem sou eu? aprenda anatomia jogando”**

Danielle Paes-Branco, Mitzi Abi-Haila Rodrigues410

- **Gamificando metodologias ativas no ensino superior.**
-

Jeferson Antunes, Eduardo Santos
Junqueira Rodrigues414

- **O Math Escape Room como um jogo pedagógico: considerações sobre seu processo de desenvolvimento**

Juliana Campos Sabino de Souza, Paulo Augusto Caixeta Borges, Brenner Gomes Alvim419

- **Percepções dos estudantes de Ensino Fundamental acerca do ensino baseado na construção de um jogo de representação de papéis sobre o tema água**

Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga, Elaine Santana de Souza, Gerson Tavares do Carmo423

- **Um jogo de políticas públicas para museus de ciências**

Carolina Ferreira Mattos426

- Desenvolvimento de um Jogo Didático sobre a Temática Vacinas - TABULEIRO DAS VACINAS

Luisa Junior Salles, Agatha Cristine dos Santos Lucas, Tânia Goldbach, Rodrigo da Cunha Bisaggio430

- Criação de um jogo como ferramenta de educação alimentar e nutricional - Nutri Dama

Alan Roger José Maria434

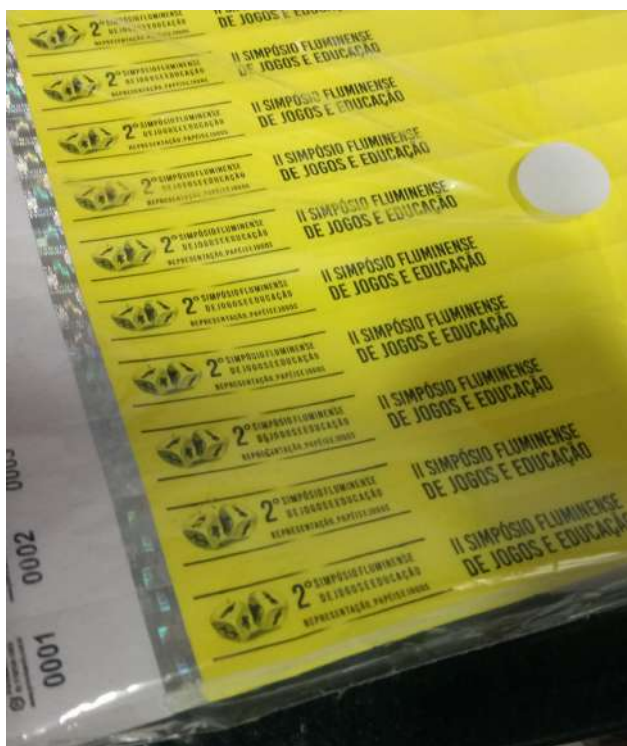
- Khan Academy como ferramenta de ensino/aprendizagem para alunos do Ensino Médio: um relato de experiência

Ana Clarice Bezerra de Araujo Silva .439

Manifesto dos Educadores do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação443

Simpósio na Rede449

Homenagens 452
- Tânia Fortuna 453
- Cecília Meireles 454
- Alfonso X 455
- Christiano Santos 457
- Mulheres no e do jogo 458
Apoiadores 462
Gratidão aos Benfeitores 464



Apresentação

- - - - X

Apresentação

Não faz muito tempo que as pessoas voltaram a jogar jogos de tabuleiro, agora com uma indústria renovada e muitas propostas inteligentes, para todo tipo de tema e finalidade. Logo surgiriam comunidades inteiras de jogadores em toda a parte, e dentro delas, pessoas a pensar como tais jogos tão estimulantes, divertidos poderiam propiciar experiências de aprendizado com intenção pedagógica. Quase todas essas pessoas, incluindo professores de ensino básico e superior, divulgadores de ciência, entusiastas e pesquisadores, embora apreciassem a ideia, de algum modo eram figuras solitárias em suas redes profissionais, educacionais e institucionais. A Internet, é claro, facilitou o reconhecimento mútuo, mas foram os eventos presenciais que estão trazendo a marca do intercâmbio real entre eles. Fruto disso é Ludus Magisterium, nosso coletivo de educadores que, não contente em ter se encontrado, quis furar as bolhas e fazer todo educador interessado no lúdico pelo tabuleiro e não eletrônico se encontrar. Foi isso o que conseguimos fazer com o II Simpósio Fluminense de Educação*,

ocorrido nos dias 22 e 23 de novembro de 2019, no CEFET RJ (Rio de Janeiro).

Em apenas um dia e meio, passaram pelo evento cerca de 500 pessoas, oriundas de diversas partes do país, em uma estrutura organizada de modo especial para o evento. Seu sucesso requereu uma grande estrutura de comunicação, que contou com atuação direta nas redes sociais (Facebook - página e evento, Instagram, Twitter, Whatsapp), construção e divulgação do site oficial de evento, organização e realização da campanha de financiamento coletivo Kickante.

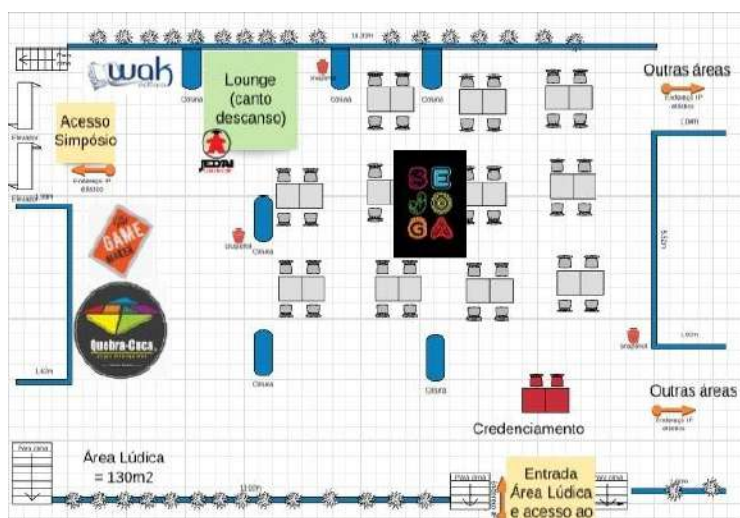
Os simposistas tiveram acesso gratuito a todas as atividades e um diversificado e farto coffee-break ficou disponível por todo o evento.

* A primeira edição do evento foi realizada na Escola Oga Mitá, Tijuca na cidade do Rio de Janeiro em 2018 e contou com a participação de mais de 100 visitantes divididos entre as suas atividades.

A segunda edição do Simpósio Fluminense de Jogos e Educação* criou um intenso intercâmbio acadêmico e o desenvolvimento desta linha de atuação, e para isso contou com apresentação de trabalhos, oferta de oficinas, palestras e outras atividades relacionadas ao universo dos jogos modernos e seus desdobramentos.

A área acadêmica, ocorrida no espaço acadêmico do Programa de Pós Graduação de Filosofia e Ensino (PPFEN) do Cefet RJ utilizou um amplo auditório e mais quatro salas para a ocorrência de atividades paralelas.

O Simpósio Fluminense de Jogos e Educação também criou espaços de convivência e atividades paralelas, em uma chamada “Área Lúdica”. Ali, participantes e visitantes puderam jogar RPG e tabuleiro, “esbarrar” com cosplayers, conhecer stands de livrarias e empresas temáticas, visitar uma exposição lúdica ou mesmo relaxar em um lounge com HQs.



Partindo de uma expectativa inicial de participação de 150 pessoas, o evento acabou sendo mais de 3x vezes acima do previsto originalmente. O resultado contribuiu com as relações entre educadores lúdicos de todo o Brasil, e confirmou o potencial de Ludus Magisterium como gerador de intercâmbio e desenvolvimento de conhecimento sobre o tema dos jogos na educação.

A partir do COVID, as atividades presenciais de Ludus Magisterium foram interrompidas, e a publicação dos Anais se atrasou. Em compensação, o intercâmbio se ampliou tremendamente por meio de ostensivo uso dos meios eletrônicos, e esta semente reverberou em muitos dos frutos que se seguiram, incluindo cursos

e eventos por todo o Brasil e a participação de educadores brasileiros em grandes eventos e editais internacionais.

Transformado em livro, este documento traz consigo textos base de palestras ocorridas nas mesas temáticas, assim como os trabalhos aprovados pela Comissão Científica do simpósio.

Enquanto elemento da cultura humana, os jogos e atividades lúdicas também podem expressar, direta ou indiretamente, tanto exclusões e ratificação de experiências de invisibilização dos agentes na relação jogador-jogo quanto possibilidades emancipatórias de reconhecimento. Com o Tema "Jogos, representações e papéis", desejamos discutir, neste II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação, o papel do lúdico em nossa sociedade, verificar suas representações possíveis, e compreender o impacto das disputas de narrativas percebidas no imaginário de quem concebe, fomenta e joga os jogos, em compasso com o momento em que hoje vivemos. Agora, um pouco do que ali foi vivido e discutido está em suas mãos. Que faça a diferença e o ajude a fazer a diferença. Boa leitura!

Arnaldo V. Carvalho
(organizador)



Números

- - - - x

Números do evento

Em apenas um dia e meio, passaram pelo evento cerca de **500 pessoas**, incluindo:

350 simposistas;

32 palestrantes;

37 instituições e organizações representadas ao longo das palestras e comunicações

8 Estados brasileiros de

4 regiões presentes com palestrantes e comunicadores acadêmicos;

40 monitores;

5 membros do Comitê Científico

5 líderes-organizadores

10 monitores da Área Lúdica;

Dezenas de visitantes da Área Lúdica

As atividades e locais utilizados para a realização de todo o evento foram:

- 1** Conferência Magna;
 - 10** mesas temáticas, com três palestrantes em cada;
 - 3** oficinas;
 - 30** apresentações de comunicações acadêmicas, divididas em 3 eixos temáticos;

 - 3** salas e **1** anfiteatro (PPFEN) acolhendo as atividades acadêmicas;

 - 1** Grande Área de jogos com monitores SEJOGA (130 m² com diversas mesas, cadeiras e jogos de tabuleiro);
 - 5** Stands de apoiadores;
 - 1** Lounge de descanso (apoio GPIDOC);
-





Programação

- - - - x

Programação

- 22 de novembro de 2019 -

07H30 - Credenciamento e Chegada

08H00 - Solenidade de Abertura, Com
Suellen de Oliveira (Ludus Magisterium) e
Taís Pereira (CEFET RJ)

08H30 - Conferência de Abertura
'Pode o subalterno jogar e criar?'
Eliane Bettocchi

09H00 - Abertura da Área Lúdica e
Exposição

09H45 - Comunicações Acadêmicas

11H00 - Mesa 1: Gamificação e seus
Diferentes Sentidos no ambiente de ensino
Daniel De Sant'anna Martins, Igor Moreno
e Tami Bógea

11H00 - **Mesa 2: Jogos e narrativas**

Pedro Marins, Pedro Vitiello, Rafaela Nóbrega

14H00 - **Mesa 3: O jogo analógico em tempos digitais**

Geraldo Xexéo, Leonardo Emanuel De Oliveira Costa, Os Lucios: Lucia Vasconcellos Abbondati e Lucio Abbondati Jr.

14H00 - **Mesa 4: Democracia, acesso e jogos**

Arnaldo V Carvalho, Ian De Souza, Max De Carvalho

14H00 - **Oficina 1: Criação de Jogos de tabuleiro modernos para as humanidades: possibilidades para uma educação lúdica**

Luciano Bastos

14H00 - Oficina 2 - A Literatura pelo Olhar dos Jogos

Thiago Camargo

16H30 - Mesa 5: O gênero, o étnico e o ético nos jogos

Andreza Farias, Sanderson Gomes, Valter Bispo

16H30 - Mesa 6: Jogo como produto educacional - metodologias e avaliações

Pedro Barboza, Renata Palheiros, Suellen De Oliveira

- 23 de novembro de 2019 -

07H30 **Recepção e Café**

08H00 **Comunicações Acadêmicas**

08H00 **Oficina 3: CardGame na Educação**

Jorge Jacoh

09H00 **Abertura da Área Lúdica / Exposição**

09H30 - **Mesa 7: Divulgação Científica Através do Lúdico**

Jeferson Antunes, Leo Ramos, Marcio Rolla

09H30 - **Mesa 8: Os jogos e as disciplinas escolares**

Ana Paula Deslandes, Jorge Luis Rocha e Rodrigo Ferreira

11H30 - **Mesa de Encerramento: O jogo e o jogar no Século XXI**

Paula Piccolo (JEDAI), Tais Pereira (CEFET) e Carolina Spiegel (UFF/IOC FIOCRUZ)



Textos dos palestrantes

- - - - x

Pode o subalterno jogar e criar?

Eliane Bettocchi

Doutora em Design (PUC-Rio).

Professora associada da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordena o grupo de pesquisa Histórias Interativas: estudo e projeto de ludonarrativas e o Laboratório Interdisciplinar de Linguagens para licenciaturas da UFJF. Atua, como pesquisadora, em grupo de pesquisa sobre poéticas centradas no corpo. Foi consultora de Design da Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, onde coordenou projeto de formação docente com apoio da Faperj. Atuou por 19 anos como profissional de Projeto Gráfico e Ilustração, com ênfase em jogos narrativos comerciais e educacionais.

Como pesquisadores¹, nos intriga o potencial dos jogos narrativos como expressão poética e meio de mudar o mundo. No entanto, ainda notamos um problema de sub-representação entre a comunidade de jogadores. Isso foi percebido por mim, mulher negra, e também pela maioria de nossos alunos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Portanto, nosso desejo de criar jogos decoloniais torna-se o resultado final de nossas experiências de ensino-aprendizagem. A percepção desse problema de sub-representação pode, por si só, ser um indício de que o processo de colonização não é capaz de destruir o imaginário de todos os colonizados o tempo todo e esses momentos de fricção podem muito bem ser a mola a partir da qual uma perspectiva descolonial pode crescer.

Como tivemos nosso trabalho recentemente referenciado como um exemplo de Pedagogia Decolonial entre pesquisadores brasileiros em Estudos de Jogos, começamos a nos perguntar se é possível aprimorar nosso

¹ Grupo de Pesquisa Histórias Interativas:
<http://lattes.cnpq.br/5271545860382787>

arcabouço de pesquisa e ensino com uma perspectiva decolonial. Podemos pensar, fazer e desfrutar de jogos do ponto de vista chamado subalterno? Considerando que os Estudos Culturais contemporâneos admitem a possibilidade de uma Pedagogia Decolonial, podemos cogitar a possibilidade de uma Ludologia Decolonial?

Segundo Anibal Quijano (em CANDAU & OLIVEIRA, 2010, p.19), o colonizador destrói o imaginário do “outro”, ao mesmo tempo que reafirma o seu. Esse processo transforma os outros em colonizados, fazendo-os acreditar que sua própria cultura e identidade são inferiores e erradas.

Catherine Walsh (em CANDAU & OLIVEIRA, 2010, p. 33) afirma que descolonizar significa uma estratégia para além da liberdade política da colonização. Visa um resgate total e/ou reconstrução da cultura e identidade uma vez destruídas. Mas agora temos um problema: todo o nosso repertório de pesquisa e conhecimento foi construído sobre os alicerces do colonizador. No campo da Pedagogia Decolonial, Luís Fernandes de

Oliveira (2010) questiona como é possível aplicar um método de base teórica e epistemológica não eurocêntrica numa realidade em que a maioria dos professores tem uma prática baseada em teorias e epistemologias fundamentalmente eurocêntricas.

Ao se referir à Pedagogia Decolonial, Candau & Oliveira (2010) afirmam que o colonialismo criou uma espécie de fetichismo epistêmico, significando que as ideias, comportamentos e saberes do colonizador são apresentados de forma sedutora e muito fácil de imitar.

Gayatri Spivak (2010) então pergunta: pode o subalterno falar? O colonizado pode falar por si mesmo usando as mesmas ferramentas do colonizador? Afinal, como diz Frantz Fanon, “Falar significa estar em condições de usar uma determinada sintaxe, de apreender a morfologia desta ou daquela língua, mas significa sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (1967, p. 17-18).

Atualmente tanto o processo quanto o imaginário empregado na criação e fruição de jogos parte de uma perspectiva eurocêntrica, particularmente no que se refere a jogos em cenários de Fantasia ou Ficção Científica. Os tropes e clichês das produções anglo-americanas se tornaram dominantes a ponto de só serem percebidos em suas versões mais caricatas.

A questão passa também pela problemática de apoio à diversidade e falta de representatividade que vem sendo debatida tanto nos ambientes de jogos quanto no de outras produções narrativas. É inegável a satisfação de segmentos populacionais que antes não se sentiam representados ao se verem nas narrativas, muitas vezes para a surpresa dos segmentos que já se viam representados.

Phillip Penix-Tadsen (2019) menciona uma entrevista de campo para uma análise dos hábitos dos jogadores no Oriente Médio em que uma menina de 12 anos empurra a pesquisadora Helga Tawil-Souri de lado para compartilhar o

que ela descreve como "o melhor jogo de todos os tempos", o first person shooter Special Force. Esta jogadora está bastante familiarizada com jogos do gênero, tendo jogado jogos que a colocam como parte de uma força militar dos Estados Unidos intervindo no Iraque, Irã, Líbia e Síria. A diferença é que Special Force é um videogame pró-árabe, na verdade o primeiro (embora não o único) jogo desse tipo que essa adolescente palestina encontrou. Na verdade, ela nunca jogou um jogo ambientado no mundo árabe que permitisse ao jogador não atirar em árabes. Como ela explica a Tawil-Souri, antes de jogar Special Force, "Eu sempre tive que atirar no meu próprio povo".

O mesmo desconforto que docentes e discentes negres sentem dentro da academia e artistas negres na indústria cultural parece estar presente na indústria de jogos, comprometendo a inclusão de minorias como futuros profissionais. Segundo Fabio Kabral, reconhecido autor de romances afrofuturistas, para decolonizar basta pintar e vestir

estruturas eurocêntricas com cores e roupas de outras etnias e culturas?

Concordamos com Kabral que é preciso ir muito além disso de mudar o revestimento, é preciso configurar novas estruturas visuais e narrativas. Para tanto, é necessário primeiro identificar alguns desses fundamentos eurocêntricos a fim de buscar alternativas que de fato promovam a diversidade e, se possível, tornar essas alternativas também sedutoras.

Nosso método de criação e ensino-aprendizagem de jogos narrativos decoloniais é referenciado nos seguintes conceitos: Design como denúncia; jogo como meio de comunicação; narrativa como meio de compreensão do mundo; poiesis como crítica e resignificação; educação como desenvolvimento de autonomia e senso crítico; e decolonialidade como meio de empoderamento de minorias etnico-culturais a se tornarem tanto profissionais na área de criação de jogos quanto docentes capazes de utilizarem

jogos como ferramenta pedagógica significativa².

Em suas citações, Bell Hooks (2013) compara o Educador com o Curandeiro em um processo de resgate dos saberes tradicionais dos povos originários, tornando o ensino sagrado de modo que o processo de ensino-aprendizagem deixe de se limitar à transmissão de conhecimento, tornando-se um meio de contribuir para a continuidade da sociedade, transgredindo para então melhorá-la.

Esse processo se configurou em um projeto de pesquisa pesquisa desdobrado do projeto de extensão Laboratório de Descolonização e do PIBIART Coletivo Descolônia, ligada à linha de pesquisa Corpo, Artes, Culturas e Linguagens decoloniais, cujo como objetivo geral é experimentar e implementar uma metodologia de pesquisa, ensino-aprendizagem e produção decolonial em disciplinas, oficinas e orientações,

² 2 LudoPoética:
<https://historias.interativas.nom.br/lilithstudio/>

promovendo a produção de poéticas de resistência, com propósito de problematizar e oferecer repertórios formadores além dos padrões eurocêtricos estabelecidos na academia. Até o momento, já gerou dois protótipos: Cores Vivas (2018) e Nação Zula (2019).

A aplicação, que vem sendo realizada remotamente nas oficinas Análise e Produção de Jogos Narrativos e Concept Art para Jogos Narrativos, é voltada para a formação de profissionais de design de jogos e docentes de ensino básico. Partimos dos pressupostos que tomar ESTRUTURAS EUROCÊNTRICAS RECORRENTES, apesar de consagradas, como universais e recorrentes a todas as culturas é uma postura colonialista e imperialista; considerá-las como “necessárias” quando não “únicas” é um elemento limitador da criatividade; parecemos estar vivenciando uma “miopia criativa” que nos obriga, ainda que inconsciente, a permanecer presos no labirinto das mesmas estruturas.

Assim, o primeiro passo é procurar identificar tais estruturas em jogos narrativos. Elegemos quatro:

- Minecraft e a metáfora da colonização: nesse vídeo, o autor demonstra como uma mecânica de jogo (dynamis) pode ser apropriada pelos jogadores de maneira colonialista.
 - A jornada do herói, de Joseph Campbell, e o ponto de vista eurocêntrico-arquetípico de Carl Jung como principais referências narrativas (mimesis) para construção e motivação de personagens.
 - O messianismo (o/a salvador/a) e o dualismo (que nos livrará do Mal) como principais referências de configuração de desafios e eventos motores de roteiros (mimesis).
 - A Sequência de Fibonacci, a Proporção Áurea e o Homem Vitruviano como principais referências visuais de representação
-

imagética de corpos e civilizações (mathesis e semiosis).

Nossas expectativas são aplicar a didática tríplice às orientações de Treinamento Profissional, do Grupo de Educação Tutorial e do Laboratório de Descolonização e nas disciplinas de graduação Análise e Produção de Jogos Narrativos, Concept Art para Jogos Narrativos e Projeto de Material Didático para orientar os/as discentes na incorporação de perspectivas e metodologias decoloniais e pós-coloniais às suas pesquisas e produções de modo a observar se o método é capaz de promover empoderamento de futuros profissionais via perspectiva decolonial nas atividades supracitadas.

Bibliografia

CANDAU, Vera Maria Ferrão & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PENIX-TADSEN, P. Video Games and the Global South. In: Penix-Tadsen, P. Video Games and the Global South. Pittsburgh: ETC Press, 2019.

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Design como narrativa

Rafaela Gonçalves da Nóbrega

Designer em comunicação visual (PUC-Rio) e

Mestranda em Design, Educação e RPG (ESDI).

Mestra de RPG há mais de vinte anos.

Era uma vez o RPG(1) na minha vida. Há muito tempo, lá atrás, há 25 anos.

E ele foi perdurando na minha vida. As aventuras, narrativas e histórias fantásticas. E quanto mais ele ficava, mais ele ajudava a me formar. RPG é parte de quem sou pois acredito que somos formados pela jornada da nossa vida, e como o jogo de interpretação de papéis foi - e é - presente na minha vida, logo, entendo que ele seja parte de mim.

Obviamente, no começo da minha juventude, jamais achei que o RPG poderia ser algo além de uma mera diversão com os amigos. Joguei, narrei, pesquisei pra escrever histórias, busquei a arte de desenhar pra poder representar meus personagens. Criei desafios, mapas. Solucionei enigmas, aprendi

(1) RPG, role playing game, ou um jogo de interpretação de papéis.

a interpretar vidas que não as minhas. Ri, aceitei não ganhar, aprendi a trabalhar em grupo e falar para pessoas que nunca tinha visto antes. Conquistei amigos, sabedoria e experiência.

Talvez eu não tenha conseguido enumerar todos os pormenores e ganhos que o RPG trouxe pra mim pois são incontáveis - e alguns eu nem devo dar conta que existem -, mas a pincelada que eu dei acredito que foi capaz de mostrar a imensidão que o RPG pode proporcionar para uma pessoa.

E com isso - ou por causa disso - busquei e me formei na graduação de Design. E nós que fazemos Design temos uma dúvida que entra conosco na faculdade, nos assombra pelos corredores e perdura até depois de formados, mestres e pós doutores. Essa dúvida é: o que é Design?

Pois bem, é isso, realmente não há uma definição concisa e unânime sobre um escopo que delimite de forma objetiva o que essa matéria quer ou veio tratar. Mas nos perdoem, a área do Design é jovem no campo das

Humanidades - e há dúvidas se este é o lugar onde deve se enquadrar. Ele veio lá da Revolução Industrial quando era chamado simplesmente de Desenho Industrial, tendo nascido do sonho de artistas e professores que fundaram a Bauhaus(2).

Teve seu caminho trilhado nesse mundo complexo em que vivemos atualmente e se viu transformado de Desenho Industrial em Design, mas ainda sem um estabelecimento preciso do conteúdo do seu Estado da Arte.

E assim vivemos nós designers, tendo algumas ideias e discussões do que podemos ser, mas sem uma explicação reta sobre o que se é, como por exemplo, a Medicina tem (3).

(2) Primeira escola de Design no mundo. Alemanha, 1919.

(3) Medicina: (substantivo feminino). 1. conjunto de conhecimentos relativos à manutenção da saúde, bem como à prevenção, tratamento e cura das doenças, traumatismos e afecções. In: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

Rafael Cardoso, pensador do Design, diz em seu livro, Design para um mundo complexo, sua percepção:

E afinal, o que é design? O design é um campo de possibilidades imensas no mundo complexo em que vivemos. [...] Em meio a elucubrações tão abstratas, ainda não se cumpriu a promessa de explicar ao aluno de design o que o designer faz, de fato.

(CARDOSO, 2012).

Claro que não estamos completamente perdidos. Afinal, passamos 4 anos na graduação e precisamos falar sobre algo durante esse tempo. Mas talvez, a liquidez do mundo em que o Design nasceu não deixe que ele tome uma forma sólida e concreta.

Porém, como fui chamada pra falar sobre jogos e narrativas, mais precisamente sobre a ótica do Design de Jogos sobre esse assunto,

preciso - mesmo que minimamente - definir o Design.

Recorro à minha amada Wikipédia que diz o seguinte:

Essa é uma atividade estratégica, técnica e criativa, normalmente orientada por uma intenção ou objetivo, ou para a solução de um problema.

(Wikipédia, 2019).

E, aproveito que decidi definir o Design minimamente para contribuir com valores que acredito serem inerentes a esse campo. Ao longo da jornada estudando Design entendi que ele é processo, solução, busca de oportunidade, agregar conhecimentos para um fim, olhar o outro, criar pro outro, criar pro mundo, ouvir, pesquisar e facilitar. É serviço, é projeto, é possibilitar, transformar e moldar. É cooperação e construção coletiva.

E quanto mais eu desbravava o Design, mais eu conseguia visualizar semelhanças com

o RPG. Comecei a fazer correlações entre o produzir e o jogar. Entre as suas formas e objetivos no pesquisar. Com a busca de oportunidades e com o escrever histórias. Entre o agregar conhecimentos e o buscar técnicas para aprimorar. Nos seus propósitos criativos. No olhar o outro e interpretar vidas. Entre o processo e a narrativa. Entre todas as características que vivenciei no RPG, quando jovem e fui encontrar, adulta, no Design.

Você já percebeu que eu posso ficar aqui qualificando tanto o RPG quanto o Design. As características relativas aos dois são - pra mim - inúmeras. Mas... Há duas delas, uma em cada qual das duas áreas, que são primordiais em suas tentativas de definições: Design é processo e RPG é narrativa.

Um tanto quanto inusitado eu ser tão direta depois de tantas voltas dadas, mas entendo que sem essa característica chave não podemos conceber nem um nem outro. Design, sendo processo, iniciando-se em um ponto, com um objetivo - bem delineado ou não - e percorrendo um caminho para chegar lá. O RPG,

sendo narrativa, que contará uma história que se pretende chegar a um fim - sendo ele já definido ou criado ao longo dos jogos - passando pelas aventuras para se chegar lá.

Processo é uma narrativa. É um meio, com etapas, pra se alcançar um fim. Narrativa é processo. É uma jornada que se percorre, passando por certos pontos. A semelhança é palpável entre processo e narrativa. E sendo essas duas características fundamentais, uma no RPG e outra no Design, acredito, assim, que em sua essência essas duas áreas têm muito em comum.

Podemos pensar em Design como narrativa. A narrativa de um projeto, a narrativa da busca de uma solução. A jornada que se percorre pra criação coletiva de uma proposta ou questão. Quando pensamos Design como narrativa podemos observar todas as denominações antes dadas ao Design sendo alcançadas. E, quando pensamos ao contrário também chegamos ao mesmo resultado, pois jogo é processo. Processo de criar desafios, mapas, aventuras e personagens. De criar

estrutura e mecanismos. De desenvolver regras funcionais.

E assim, depois de percorrido esse caminho, eu chego ao ponto mais controverso que vim aqui hoje falar pra você. Design de Jogos é uma redundância. É repetir-se em um próprio conceito.

A criação, elaboração, mecanização de um Jogo - tendo aqui o RPG como exemplo - é um processo que culmina no lúdico. Design de Jogos nada mais é do que usar o Design pra fazer um jogo. É utilizar todas as coisas que compõem o Design para desenvolver um projeto - que resulta num jogo.

Então, quando me chamaram aqui para falar sobre Design de Jogos eu pensei: "Porque não me chamaram pra falar só de Design? Porque há a delimitação com a palavra Jogos? O Design que eu uso pra fazer qualquer projeto é o mesmo Design que usaria pra fazer um jogo. Não tem um Design específico pra criar jogos. São as mesmas metodologias, métodos, técnicas, dinâmicas e ferramentas

que são usadas no Design sem adjunto adnominal.”

Não me entenda mal. Eu não quero dizer que está errado dizer Design de Jogos, ou que Design está acima de Design de Jogos ou pretendendo mostrar qualquer outra estruturação verticalizada entre esses dois temas. Eu só acho que nichar a área com uma delimitação de nome acaba por não agregar todas as pessoas da área de Design que poderiam se envolver no projeto. Restringe a um segmento do Design – que saliento entender que não existe – e não possibilita a experiência total de uma área.

Obviamente que poderia haver um profissional da área de Design – um designer – especializado em jogo. Sem problemas, as pessoas se aprofundam em determinadas expertises. Mas isso não quer dizer que ele faz um Design diferente. Um Design de Jogos. Ele somente usa o conhecimento que possui na área de Design para fazer seu projeto, que no caso é um jogo. E como ele já fez muitos jogos, tem uma capacidade maior por sua experiência – ou assim esperamos.

Ter subdivisões em áreas do conhecimento pode ser interessante quando as especialidades começam a seguir caminhos com conteúdos muito diferentes. Eu buscaria tratar meu problema renal com um nefrologista e meu problema de alergia com um alergologista - ou otorrino até.

Um jogo é um projeto. Projeto esse que usa as diretrizes básicas do design, como pesquisa, análise, processo e prototipação. Não há uma jornada que diferencie o projeto de um jogo a ponto de se criar uma área para tal. É usado, pura e simplesmente, o Design.

Então, em vez de nos separarmos, vamos juntos nessa jornada. Vamos criar aventuras, jogos e projetos, utilizando toda uma enorme área - e ainda com muito potencial de exploração - que é o Design. Vamos construir narrativas e processos. E quem sabe possamos descobrir que a vida e o Design são como os jogos, uma jornada de aventuras.

Referência Bibliográfica

CARDOSO, Rafael. Design para um mundo complexo. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WIKIPEDIA. Design. Disponível em:
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Design>>.
Último acesso: mar 2021.

A narrativa em sala de aula: um ano de RPG como disciplina livre na escola

Pedro Marins

Mestre em Educação (UFF), especialista em Ensino de Matemática (UFF). Professor do Ensino Fundamental II, Médio e das Faculdades Integradas Maria Thereza. Sócio fundador da Gorro do Saci. Desenvolvedor de jogos para educação. Colaborador dos projetos PIBID/UFF e Dá Licença.

Em uma das escolas particulares onde trabalho, existia a possibilidade, para todos os alunos do Ensino Fundamental II e Médio, de estudar em horário integral. Isto significava que, na parte da manhã, os alunos permaneciam nas disciplinas mais tradicionais, chamadas de obrigatórias, e, no contraturno, ele poderiam escolher quais as disciplinas poderiam cursar, elas eram as disciplinas livres e condicionadas. O objetivo deste texto é, portanto, apresentar uma experiência que aconteceu, ao longo do ano de 2019, com três turmas da disciplina livres de RPG (role playing game, de tradução livre, Jogo de interpretação de papéis), ofertada para alunos do Ensino Fundamental 2 e Médio.

Diversos textos abordam sobre a temática da importância do jogo para o ensino-aprendizagem dos alunos tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, assumem que esses recursos são “úteis ao explorarem

noções de proporção, de conceitos físico e das relações geométricas em diferentes possibilidades e relações” (BRASIL, 1998, p. 151). Em outro momento, eles escrevem colocando que os

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório.

(BRASIL, 1997, p. 47).

Pensamentos estes, que vão ao encontro da professora Regina Grando que acredita que ao utilizar os jogos, os alunos desenvolvem a tomada de decisões, a sociabilidade e o respeito ao próximo.

O RPG de mesa é, neste contexto, um jogo de interpretação de papéis, e por isso, está em uma intersecção, sendo, ao mesmo tempo, um jogo cooperativo e um jogo narrativo.

Em uma tentativa de entender o que são jogos cooperativos de forma abreviada, podemos assumir que são aqueles em que os jogadores jogam em conjunto para conquistar um mesmo desafio. É possível perceber que na literatura recente são apresentadas as definições de jogo e de cooperação como “o jogo [é aquele que possui] um sistema com regras fixas, com resultado variável e mensurável, pelo qual o jogador se esforça e fica emocionalmente ligado ao jogo. [Enquanto] a cooperação como uma forma de ajuda mútua, em que o indivíduo age em prol da coletividade com a consciência do benefício de seus esforços em favor da coletividade. Portanto, a partir disso, a definição de jogos cooperativos é posta da seguinte forma,

os jogos cooperativos são aqueles em que o conflito não ocorre pela oposição entre os jogadores, mas, com todos os jogadores jogando juntos contra o sistema de jogo (all players vs. game). Segundo Salen e Zimmerman , é um tipo de

conflito em que um grupo de jogadores cooperam entre si contra um jogo.

(Munhoz, Cezarotto e Battaiola)

Considero que o jogo narrativo é, por sua vez, aquele que mais do que possuir uma história atrelada ao jogo, é um jogo que se utilize da criação dessas narrativas para seu desenvolvimento.

Como em qualquer história, no RPG os personagens precisam superar obstáculos, que neste caso, é posto pelo narrador (o professor) ao longo do desenrolar da narrativa. Para exemplificar, podemos considerar para efeitos da história como algo simples: abrir uma porta ou empurrar uma pedra, mas também podem se apresentar como situações mais complexas, como compreender um código escrito em uma língua desconhecida, reconhecer padrões ou conciliar uma briga de dois irmãos. Estas situações problemas devem, então, ser resolvidas pelos jogadores conjuntamente.

A parte crucial para a utilização do jogo, e por consequência o RPG, é o desenvolvimento da criatividade na busca de soluções, isto significa que deve ser criado a partir da narrativa apresentada um cenário rico e cheio de possibilidade para motivar temas tanto internos quanto externos à Matemática. Para exemplificar, é possível, solicitar que os personagens do jogo construam uma torre de comunicação em um planeta alienígena, para isso, os jogadores deverão construir uma pirâmide de cartas utilizando cartas sequenciais, trabalhando coordenação motora-fina e conceitos aritméticos com os alunos.

Para adentrar na experiência apresentando-as, é preciso esclarecer que foi ofertado essa disciplina ao longo dos três trimestres, uma por trimestre. Então, no primeiro trimestre resolvi propor a disciplina RPG na educação 1, esperando não mais do que 10 alunos das diversas séries do Ensino Fundamental II e Médio, exceto o 6o e o 7o ano e o 3o série do Ensino Médio. Esta opção se deu pelo receio entre as diferentes

idades entre alunos do 7o ano e do 2o ano, o 3o ano foi uma solicitação da coordenação pelo foco do vestibular. Essa disciplina, então, teve 6 alunos. No segundo trimestre, a coordenação me procurou e solicitou que abrisse novamente a disciplina, porém que poderia propor para alunos do 7o ano, pois havia sido uma solicitação dos próprios discentes que queriam participar. A partir disso, ampliou-se a quantidade de séries, e sem muita surpresa o número de alunos aumentou para 10 alunos. Esta diferença não foi apenas dos alunos do 7o ano, mas se deu também, pelo “boca a boca” dos próprios alunos que comentavam com os amigos e colegas e os chamavam para participar. No terceiro trimestre, ampliei para que os alunos do terceiro ano pudessem participar, a quantidade de alunos aumentou para 13. Por conta da entrada constante e sem a saída dos alunos antigos, as disciplinas tiveram focos diferentes ao longo de cada trimestre.

No primeiro, a ideia central era apresentar o que é o RPG de mesa em todas suas características, sensoriais, textual e

criativa. Neste sentido, conversamos sobre o que é sistema e cenário, um breve histórico do RPG e dos principais títulos, a importância das regras e da necessidade de as vezes não as usar, e a criação dos personagens. Para a segunda parte desta primeira disciplina, escolhi o sistema nacional, Tormenta, e uma aventura oficial do próprio cenário para introduzir os alunos no mundo do RPG. A escolha de uma aventura pronta e fechada, era para apresentar ao final do curso, como estava escrita a aventura, podendo compará-la com o que foi jogado. Uma maneira de apresentar como é o trabalho do mestre, de dialogar com o público e a necessidade de modificar as aventuras ao longo do processo.

No segundo trimestre, por estar com um grupo mesclado, parte novata e outro de veteranos, modifiquei sutilmente a primeira parte e trabalhamos com a importância da improvisação (fizemos jogos de perguntas e respostas e jogamos alguns jogos de criação de narrativas). Os alunos também foram postos à prática e precisaram criar personagens para

um possível jogo pirata. A segunda parte também foi um jogo, porém desta vez, os alunos selecionaram um o cenário, desta vez espacial e viagem planetária, estilo Guardiões da Galáxia (2014 e 2017). E para isso, selecionei o sistema de regras d20 modern, que atendia a alguma possibilidade de customização e, mesmo que superficialmente, para a maioria, havia o entendimento de grande parte das regras: o conjunto de dados utilizados, a mecânica de acerto para as perícias e ataques, além da escolha das habilidades especiais das classes e dos atributos dos personagens.

No terceiro trimestre, selecionei dois alunos mais experientes e respeitados pelo grupo, uma aluna do terceiro ano e o aluno do segundo ano, para que eles fossem os narradores da próxima história. Assim, o grupo de 13 alunos foi dividido em dois grupos.

Os dois grupos usaram o mesmo sistema de regras, Aventuras Fantásticas - Dungeoneer, e a aventura base seria a mesma para ambos os grupos. O trimestre foi então

dividido em três momentos: o primeiro era para conhecer a regra do novo sistema: compreensão da ficha de personagem, sistema de combate, teste de perícia e utilização de magia. Um segundo para a preparação das fichas e da história, e o terceiro momento, o jogo propriamente dito.

Enquanto me reunia com os alunos/mestres, em uma sala, para conversar sobre a aventura e fazer o planejamento geral, os alunos/jogadores, estavam em outra sala, iniciaram a confecção das fichas e a elaboração dos personagens, histórico, personalidade e desenho. Com isso, eu ficava “pulando” de uma sala para outra, tirando as possíveis que surgiam ao longo do processo. Outro ponto interessante, a se comentar é sobre a apropriação da história base, que cada narrador faz para si. Ao contar a aventura e a trama para os alunos/mestres, ficou nítido a insatisfação da aluna/narradora. A história era datada da década de 1980, isto é, o “clássico” conto da princesa que está no alto da torre e os aventureiros, contratados pelo rei, devem

salvá-la. Nesse sentido, a aluna/narradora optou por recontar e recriar a história, colocando a própria princesa como a vilã, uma personagem incompreendida pela sociedade, que estudou as artes arcanas e foi exilada pelo próprio pai, o rei.

Conclusão

Assim, parece correto afirmar que o RPG potencializou diversas situações problemas internas aos jogos, permitindo aos jogadores criarem estratégias na busca por soluções. Destaque para os quebra-cabeças feitos durante os jogos e as atividades de criptografias.

Quanto à parte externa e comportamental, a partir do jogo, os alunos foram levados a conversarem sobre diálogos improváveis (negociação com piratas espaciais e turno de vigia nas noites na floresta). E com isso, eles criaram laços e oportunidades de conversa. Também vale o destaque aqui, de alunos que dialogavam muito pouco com seus colegas, se posicionando perante o grupo, ao

discordar das visões e das ações dos outros jogadores.

Portanto, ao fim do ano letivo, foi possível perceber a importância destas disciplinas para aqueles alunos, que muitas vezes se sentiam deslocados na escola. Alunos tímidos e com características de pouca sociabilidade, foi possível perceber que a maioria conseguiu criar bons laços afetivos entre os colegas.

A importância dos Jogos e Soluções Interativas para a Educação

Os Lucios

Lucia Vasconcellos Abbondati é palestrante, escritora, produtora cultural, Leader Coach, radialista, apresentadora de TV e artista plástica.

Lucio Abbondati Jr é médico, escritor, palestrante, produtor cultural, desenvolvedor de jogos, Leader Coach, radialista e apresentador de TV.

oslucios@gmail.com

www.alojadoslucios.com.br



Fomos convidados a participar do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação em função do trabalho que desenvolvemos com os jogos e o aprendizado por 32 anos, tendo a palestra versado sobre a experiência que obtivemos em propiciar conhecimento através de processos interativos e da ludicidade, como parte de um projeto que desenvolvemos a partir de 1989, e que mais tarde ganhou estrutura efetiva sob o nome **“Programa Cavalo de Troia – Conhecimento através do prazer”**.

Apresentamos nossa singular experiência teórica e prática neste campo, desde as premissas iniciais que nos levaram a este trabalho, os resultados e conclusões obtidas, os produtos que dele derivaram e as ramificações que dali se estendem até o presente.

Começamos então esclarecendo o que leva indivíduos a melhor apreender informações através de práticas lúdicas.

Toda aprendizagem se inicia com a estimulação sensorial da percepção. Através dela, toma-se contato com a realidade e o

mundo, dando-lhe forma, situando, posicionando e contextualizando o que se está vivenciando. Este processo faz uso de uma estrutura neurológica conhecida como **Sistema Ativador Reticular (SAR)**, a qual permite entender conscientemente o mundo, a partir do ponto de vista das prioridades pessoais de cada indivíduo.

Visão, tato, audição, paladar, olfato e propriocepção (a capacidade de se posicionar e se reconhecer fisicamente e anatomicamente em relação ao mundo) entregam simultaneamente o equivalente a 400 milhões de bits de informação por segundo, um volume tão fantasticamente elevado, que é humanamente impossível processá-lo conscientemente. É aí que entra o **SAR**: como um sistema de filtragem, ele tria, amortece e reduz o fluxo de dados a um máximo de dois mil inputs por segundo, de forma a que cada momento possa ser entendido pelo cérebro preservando o foco nos objetivos do indivíduo. Sua ação se traduz na percepção, análise e descarte do que não seja considerado relevante do ponto de vista do observador, privilegiando seus

interesses, aquilo que o envolve emocionalmente ou que contemple seu objetivo.

Por esta ótica, pode-se perceber imediatamente que a curiosidade e a motivação ocupam lugar privilegiado na recepção e percepção do mundo, já que o sistema age como um “caçador” para tudo o que interessa a cada pessoa. Quem busca filmes de aventura, seleciona e encontra tais assuntos imediatamente em meio a milhares de outros temas disponíveis, assim como grávidas parecem encontrar tudo o que envolve tal universo no decorrer de seu dia a dia, como se uma estranha coincidência trouxesse à sua presença outras pessoas nas mesmas condições, bem como produtos e programas, que sempre estiveram lá, mas que nunca eram percebidos. A verdade é que o **SAR** peneirou todos os estímulos e selecionou o foco de atenção pretendido, descartando as demais coisas.

No quê isso envolve, então, a educação? E a resposta óbvia é: em tudo. Não há como esperar que o cérebro processe e retenha informação de forma eficiente e duradoura se ela não puder suscitar envolvimento

emocional, curiosidade e interesse. Aulas que não provocam vinculação e interação, deixando de privilegiar a atenção pelo prisma do interesse de cada pessoa, tornam-se tempo perdido. Com tantos estímulos acontecendo simultaneamente a cada instante no mundo atual, esperar que a simples exposição de dados vá gerar imediata absorção pelo cérebro, é vã tarefa.

O mesmo acontece quando se utiliza a “ameaça” como instrumento de estímulo para levar estudantes a mergulharem nos livros: o cérebro entende o fator de risco, adapta-se a ele e passa a aprender somente para passar na prova como meio de evitar ser privado da liberdade nas férias ou ter de repetir um ano, retendo o conhecimento para acesso apenas enquanto o risco persistir. Daí resulta o fato de que se submetermos os estudantes no mês de março do ano seguinte a uma prova sobre o conteúdo dado até novembro do ano anterior, constata-se que pouquíssimo ou nada permaneceu na memória da maioria. Imaginemos então treze anos seguidos nos bancos escolares, onde quase nada do conteúdo

oferecido permaneça ano após ano, e veremos o desperdício de recursos, tempo, satisfação pessoal e resultados palpáveis para os estudantes em sua vida pessoal e futura. O processo educacional vigente raramente leva em conta o real funcionamento cerebral, conduzindo ao prejuízo todos os estudantes, e por extensão, a sociedade, sem exceção.

A falha sistêmica decorre unicamente do desconhecimento sobre como contemplar o sistema de aprendizado natural utilizado pelo cérebro humano. O estudo atual não é atrativo, na maior parte do tempo.

Nossa experiência na tentativa de correção desta falha remonta ao ano de 1989, quando, motivados pelas razões que descreveremos a seguir, montamos um centro cultural próprio, na cidade de Niterói, no RJ, chamado **Centro Criativo Além da Imaginação**, e que se tornou um riquíssimo campo de experimentação em educação, cultura, ludicidade, saúde, veiculação de conhecimento, interação e troca de experiências entre o público leigo, profissional, acadêmico e amadores de todas

as áreas e idades. Longe de ser um lugar estéril e intimidante, coalhado de avisos de “não toque”, “não mexa”, “não fale”, “não se manifeste”, “não interaja” e “não faça barulho”, o lugar estimulou a manifestação pessoal em diversas formas, conferindo “permissão social” e um convite à participação, à interação, ao diálogo, à descoberta e à união de pessoas para explorar caminhos pouco trilhados. Há quem diga, ainda hoje (entre os que tiveram a oportunidade de estar lá), que um lugar físico equivalente àquele continua não existindo (mais informações sobre ele podem ser encontradas na Wikipédia).

O conceito que norteou a abertura do que acabou se tornando, involuntariamente, um “delicioso campo de provas pedagógico”, derivou em parte de uma sugestão presente na obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato sobre o Sítio do Pica-pau Amarelo, onde em determinado momento os personagens enriqueciam pela extração e produção de petróleo, e não sabendo o que fazer com tanto dinheiro, pois já levavam uma maravilhosa

vida no sítio, sugere-se que deveriam ser abertos locais em que, diferentemente das escolas, poder-se-ia ir voluntariamente para descobrir e aprender coisas por interesse pessoal, curiosidade ou encantamento. A própria obra de Lobato já estimulava, per si, a experimentação e o brincar com possibilidades e conceitos, numa adorável e fascinante abordagem simulatória do conhecimento geral em tom de fábula, proposição que, confessamos, deixou profundas marcas em nossa infância e modo de viver.

Some-se a isso o fato de constituirmos um casal polímata por natureza e afinidade, leitores apaixonados sempre buscando novas obras e autores. Isso nos levou a encontrarmos outros compradores, pessoas interessadas e interessantes com as quais trocamos longas e estimulantes conversas, sugestões e indicações sobre publicações, filmes, preferências culturais, autores, gostos pessoais, descobertas, criações, etc, especialmente na antiga e saudosa **Livraria Leonardo Da Vinci**, ainda sob a direção de Dona Vanna (a imigrante italiana Giovana

Piraccini). No centro da cidade do Rio de Janeiro, era um local pleno de obras importadas, jogos de mesa fascinantes e incomuns sobre diversos temas, quadrinhos de todo o mundo, livros de arte e universos dos mais variados. Lá percebemos, em determinado momento, uma demanda não contemplada em nenhum lugar, após constatarmos que todas as intermináveis conversas com outros frequentadores sempre se encerravam com uma mesma frase: - Que pena não existir um lugar onde todos pudéssemos trocar ideias e sugestões assim, não é? Há que se lembrar que vivíamos a década de 80, um período pré-internet, sem redes sociais.

Acrescente-se então a esta premissa, um questionamento que sempre nos fascinou: Por que, tendo experimentado o prazer em obter o conhecimento de forma ativa, prática, interativa, simulatória, e usando a imaginação para desenvolver novos conceitos e soluções durante o período da infância, o adulto aceitou passivamente se conformar em abandonar o ato de BRINCAR COM REGULARIDADE, como fonte mestra de experimentação e

aprendizado? O que levou aquela criança que podia produzir seu próprio prazer através da curiosidade e descoberta, a tornar-se um adulto resignado em obter satisfação através de distrações vazias e efêmeras como o uso do álcool ou de artifícios químicos como as drogas (lícitas ou ilícitas), na busca por entorpecer ou reduzir sua tristeza, mau humor e a sensação de vazio, problemas que longe de acabar, vem gradualmente se estendendo a faixas etárias cada vez mais precoces? Em nossa experiência pessoal neste campo, confessamos termos sido literalmente formados pelos brinquedos, jogos, livros e ferramentas que povoaram nossa infância, viajando na imaginação, experimentando e interagindo com o mundo através de diversas simulações e experiências.

Fascinados então por estes estímulos, e sendo um casal provido de uma curiosidade insaciável e formação bastante variada, idealizamos e desenvolvemos a proposta de criar um lugar que facultasse o encontro entre pessoas com interesses comuns, de forma a que pudessem sugerir ou trazer à baila

novos e variados temas entre si. Voltamos então nossa atenção para o fenômeno fã, devido a sua característica natural de agregar paixão por uma infinidade de temas. Após uma extensa pesquisa sobre grupos e “tribos” constituídos ao redor de uma afinidade comum como: ficção científica, fantasia, Jornada nas Estrelas, Guerra nas Estrelas, Senhor dos Anéis, colecionadores, escritores, criadores, ilustradores, artistas que não encontrariam espaço fácil nas galerias, escultores, maquetistas e plastimodelistas voltados ao campo cinematográfico e televisivo, cinéfilos, audiófilos, bibliófilos, colecionadores de quadrinhos e jogos de mesa, etc; procuramos fazê-los convergir a um ponto de encontro comum para partilha de experiências, o que funcionou muito bem, já que a comunidade “Nerd” trazia em si a curiosidade e a paixão como sua marca registrada.

Em nosso trabalho com o público, procuramos desde o início, variadas formas de congregar os múltiplos universos ali reunidos, partindo de uma visão sistêmica que

invertisse a compartimentalização costumeiramente empregada na educação e na cultura. Pela facilitação da experimentação e o trabalho com o conhecimento através da curiosidade, surpresa, prazer, desafio, descoberta e encantamento somados ao ostensivo emprego da ludicidade, demos início então ao que chamamos **“Projeto Cavalo de Tróia - Conhecimento através do prazer”** (que na época ainda não era um programa estruturado, já que tateávamos empiricamente testando diversas soluções), em um trabalho que basicamente poderia ser resumido através da premissa: “Por fora entretenimento, por dentro toneladas de informação”.

Nenhum projeto ou evento ali apresentado foi idealizado como diversão desprovida de valor e mérito, mesmo aqueles que aparentavam aos olhos do público e da imprensa serem voltados somente ao lazer e ao prazer. Em todas as atividades, a presença da diversidade de estímulos sensoriais, o trabalho com a memória afetiva, o despertar do encantamento com a informação, a formação do interesse e máximo envolvimento de todos,

a conexão de mídias, mas principalmente, a famosa “permissão social” que conferia segurança e tranquilidade a todos os participantes em tomar parte, encontrava-se presente. Lá, se alguém tivesse que “pagar mico” tentando algo novo, os primeiros seríamos nós. O **Centro Criativo Além da Imaginação** proporcionava um explícito ambiente seguro, para que os frequentadores pudessem se manifestar sem receio de que um erro os humilhasse.

A leitura foi incentivada de forma marcada, inclusive para os que inicialmente não gostavam da atividade. Indicamos jogos que faziam uso da leitura e da escrita, como os livros-jogos e outros RPGs que estavam chegando ao Brasil naquela época. Muitos começaram a ler através destas publicações e do incentivo para criar enredos próprios para as partidas de Role Playing Games. Promovemos workshops e eventos para nutrir essa nova paixão pela leitura que começaram a desenvolver e, claro, para quem já apreciava também.

Famílias e escolas também foram convidadas a usufruir do acervo e das atividades do **Centro Criativo Além da Imaginação**. A multiplicidade e a surpresa fizeram parte do DNA local, sem que em momento algum ressaltássemos sua verdadeira função educativa, pois sabíamos que se o fizéssemos, o preconceito de que “cultura sempre remete a algo chato”, afastaria muitos frequentadores.

No **Centro Criativo Além da Imaginação**, os jogos de tabuleiro, cartas e mesa saíram do tradicional escopo da mera diversão, revelando sua verdadeira proposição oculta: serem simuladores condicionais capazes de desafiar a mente através do estabelecimento de um conjunto específico de regras que propõe o exercício da adaptabilidade e da flexibilidade de pensamento, para a solução de problemas. Jogos de mesa espelham a sociedade que lhes dá origem, vertendo condições para experimentação em um ambiente seguro, permitindo praticar o que na vida real poderia ser arriscado: tomada de decisões, gerenciamento de risco e de

recursos, visão do todo, trabalho em equipe, superação de obstáculos, estabelecimento de relações harmônicas, resolução de conflitos, formação de camaradagem, administração de perdas, aprendizado do perder e do ganhar (sem nada perder na verdade, mas adquirindo experiência). Na variedade em que podem ser encontrados atualmente, sua escolha já não se limita apenas ao tema que apresentam, mas também a finalidade a ser alcançada por parte do participante, como treinar a obtenção de sucesso em condições específicas, coisa que muitas vezes poderia lhe afetar na vida real, sem um vislumbre de como poderia lidar com isso.

O cérebro humano não distingue o simulado do real, acionando os mesmos circuitos nos dois casos, sendo essa uma característica única presente nas simulações que ocorrem durante os jogos. Se o conhecimento for associado à resolução de problemas, sem que se destaque isso como erroneamente se faz nos chamados “jogos pedagógicos”, elimina-se a predisposição a achar que tais ferramentas são avessas ao

prazer e à diversão. No **Centro Criativo Além da Imaginação**, aprendemos e observamos diariamente que **NÃO EXISTEM JOGOS NÃO PEDAGÓGICOS!** Todos o são, pois os participantes sempre aprendem uma estratégia nova por parte dos adversários ou muito sobre si mesmos, os outros e a sociedade. Se sua estratégia pessoal no jogo mostrar-se vitoriosa, ele a terá testado e ela frutificou. Se não obtiver sucesso com o que tentou, ainda assim terá ganho na derrota, pois aprendeu como foi a tática do adversário e a incorporou à sua vivência, saindo dali com novas soluções. Ensinar assim, além de formar parceria e camaradagem com aquele que deveria ministrar o conteúdo, reduz completamente a aversão ao conhecimento, estigma que se estabeleceu ao associar o aprendizado a uma tarefa maçante, sacrificante e desprovida de prazer. Cada tema funciona como ponto de partida que pode ser explorado transversalmente, mas este não deve procurar explicitar diretamente o conteúdo que se quer marcar, para não comprometer a experiência e participação pelo medo de errar. Aprendemos que se deve, de

toda forma, tomar o cuidado de não fazer do conteúdo a principal motivação na proposição de uma atividade. Quando os participantes se apercebem disso, a experiência simulatória terá se perdido, pela contaminação do objetivo (algo como notar durante a ação de um filme o que é ou não efeito especial, destruindo a magia do momento). Este, a nosso ver, também é o maior problema com os chamados “jogos empresariais”, pois os participantes sabem que aquilo não é simplesmente um jogo mas sim um teste de desempenho que pode comprometer suas carreiras, levando todos a agir artificialmente, produzindo respostas que acham serem as esperadas, nunca as mais criativas, inventivas, inusitadas ou que poderiam demonstrar o maior brilho ou suscitar interesse pessoal em cada indivíduo, sobre o tema abordado. Com a experiência do Centro Criativo Além da Imaginação, aprendemos a evitar os jogos que traziam em si o rótulo de “pedagógico” ou “cultural”, e os resultados mostraram que estávamos certos em nossa abordagem, com muitos frequentadores tendo procurado fontes de informação e

crescimento por conta própria tomando como base a prática lúdica, alguns inclusive seguindo carreiras ligadas ao que haviam descoberto no local.

Com os múltiplos aprendizados obtidos em nosso “campo de provas” durante os sete anos em que o centro criativo esteve aberto a público (com centenas de eventos produzidos e documentados), tivemos a chance de testar de forma prática a importância dos jogos de mesa e do brincar, modificando, adaptando, refinando, acrescentando e alterando o que já existia, bem como desenvolvendo nossos próprios jogos, sob diferentes companhias brasileiras. Nunca os classificamos como sendo pedagógicos, buscando manter o espírito e o objetivo do **Programa Cavalo de Tróia - Conhecimento Através do Prazer**, tendo dezesseis deles chegado ao mercado. Enfrentamos, porém, grande resistência da indústria de brinquedos, incapaz de enxergar o valor do que produziam para além do público infantil.

Também mencionamos na palestra uma lista de atributos que incluimos em nosso

livro *Jogos & Soluções Interativas* (Editora Qualitymark, 2007), descrita como “Vantagens de quem joga e brinca”, a qual transcrevemos abaixo:

“... Qualquer condição pode ser simulada no ato do brincar, mesmo sem a utilização de grandes recursos, uma vez que a matéria-prima da brincadeira, a imaginação, é infinita. Aquele que se dispõe a brincar, experimenta sensações únicas:

- ***Mergulha numa realidade paralela ao aceitar o faz-de-conta*** – como o universo da imaginação não tem limites, tudo se torna possível. Enquanto lá habita, quem brinca ganha uma licença do mundo.

- ***Experimenta uma encarnação transitória*** – pode assumir qualquer papel, sem restrições. Quem desfila no

carnaval, brinca de rei, com toda a pompa e circunstância. Quem vai a festas Cosplay (festas japonesas à fantasia, onde todos vão trajados como personagens de desenhos ou quadrinhos), sente-se como o herói que idolatra (Atenção! Estamos falando de adultos mesmo!) .

- ***Pode simular qualquer condição ou ambiente*** - *uma experiência holográfica onde se visualiza até ambientes que não existem. Uma partida de RPG é cheia delas.*

- ***Assiste, dirige e atua num "filme" na imaginação*** - *pergunte a qualquer criança o que acontece enquanto brincam de polícia e ladrão ou mesmo um adulto, quando joga paintball. Dá na mesma.*

-
- **Vivencia e partilha com outros um sonhar-acordado** - estas condições não são exatamente as mesmas que qualquer artista faz uso? Eles brincam com a realidade e depois partilham seu sonho acordado conosco.

Passar a brincar implica no ganho de muitas vantagens, todas elas interessantes nos dias de hoje (além de uma óbvia melhora nas condições físicas):

- *Aprende-se a ser flexível no cotidiano.*
 - *Exercita-se o trabalhar em equipe.*
 - *Simula-se, sem riscos, quaisquer condições.*
 - *Aprende-se pela tentativa e erro (como na vida), incorporando a experiência.*
-

-
- *Partilha-se a experiência e o prazer com outros.*
 - *Experimenta-se o prazer, sem necessitar de artifícios como o álcool, cigarro ou drogas.*

As vantagens de quem senta para jogar com os amigos também não são nada desprezíveis, como já vimos anteriormente:

- *Exercitar a adaptabilidade frente aos imprevistos gerados pelas jogadas dos adversários. Treina o cérebro para lidar com a aleatoriedade, solucionando problemas.*
 - *Sempre ganha, mesmo quando perde a partida, pois aprende como o adversário venceu e acumula a experiência.*
-

-
- *Rompe com as rotinas do cotidiano.*
 - *Melhora e estreita relacionamentos entre colegas, amigos, pais e filhos.*

Essa experiência também acabou por produzir resultados em outra aplicação, dessa vez na saúde, com a prescrição dos jogos no campo médico para a obtenção de resultados e correção de problemas nas vidas pessoais de pacientes em todas as faixas etárias, ganhando até um receituário próprio, não farmacológico.

Tantas experiências resultaram na apresentação e defesa da tese de conclusão de curso da segunda graduação de Lucio, dessa vez na Faculdade de Produção Cultural (curso criado em 1995, na UFF, Campus Niterói, para o qual Lucio foi aprovado tal como o fizera antes em Medicina) intitulada “**O Brinquedo como instrumento cultural**”, mais tarde publicada na forma do livro supracitado, escrito em parceria com Lucia, sob o título

“Jogos & Soluções Interativas - Sua Importância para o Universo Corporativo, a Educação, a Saúde e as Relações Interpessoais no Séc. XXI” publicado em 2007 pela editora Qualitymark, RJ.

Também é necessário deixar claro em relação ao processo de aprendizagem, que a retenção de informação pelo cérebro se dá pela liberação de um neurotransmissor chamado **Dopamina**, algo que ocorre por meio da eficiente estimulação de uma estrutura neurológica conhecida como **Hipocampo**. Esta mostra-se muito competente no que faz, registrando os estímulos sobreviventes à triagem provida pelo **SAR**, enquanto rejeita o que quer que seja considerado rotineiro ou habitual. O **Hipocampo** comporta-se como um **“porco faminto por novidades”**, interessando-se por tudo o que for diferente do costumeiro. Assim sendo, quando um professor diz que irá rememorar o que foi dado na semana anterior, ele involuntariamente cancelará o registro pelo **Hipocampo** do que quer que seja dito daí por diante... Para contornar tal condição, é

preciso então variar constantemente as formas de estimulação, seja pelo suscitar da curiosidade, do interesse, da interação emocional, ou por qualquer artifício lúdico que possa ser empregado. Os jogos são excelentes meios para “alimentar” o Hipocampo.

Após o encerramento das atividades diretas do **Centro Criativo Além da Imaginação**, ao fim de 1996, prosseguimos com nossas pesquisas e estudos e a divulgação do que aprendêramos, ministrando palestras, workshops, cursos e consultorias, bem como através de produções próprias para a TV aberta e fechada, “**Multidéias**”, assim como para o Rádio, “**Momento da Saúde**” e “**Viva Feliz com Lucio e Lucia**”. Atualmente, pelo Youtube, veiculamos conteúdo cultural e lúdico através de nosso canal “**Os Lucios do Além**”.

Sempre mantendo a fidelidade aos princípios do **Programa Cavalo de Tróia - Conhecimento através do prazer**, como escritores, nós avançamos no explorar de analogias e metáforas para abordar situações

e problemas a serem resolvidos, mas que poderiam manter afastadas as pessoas de uma necessária reflexão. Para isso, Lucio lançou livros que brincam com os conceitos espinhosos por meio da mudança de época, lugar, contexto ou mesmo universo, através dos gêneros que funcionam como os supremos cavalos de Tróia no campo literário, a Ficção Científica, o Realismo Fantástico e a Fantasia. Suas principais obras são a coletânea de contos de ficção científica **“Paralaxe”**, e o romance também de ficção científica **“Crime Capital”** (ebook). Já em **“Coisas que aprendi na vida para ensinar a minha filha, mas que meninos, pais e professores também devem saber”**, Lucia incrementa a reflexão de cada capítulo sugerindo filmes, livros, jogos e atividades lúdicas para complementar a leitura.

Nosso trabalho com tais mídias e práticas nos comprovaram que a introdução da ludicidade no ensino, bem como o uso dos jogos de mesa comuns para veicular informação e suscitar envolvimento emocional, mostraram-se ferramentas essenciais de

interação, autoconhecimento e preparo para o inesperado da vida, assim como aprender a lidar com outras pessoas de forma segura, prazerosamente apresentando conteúdo de qualidade, eliminando resistências prévias à apreensão da informação.

O jogo analógico em tempos digitais

Leonardo Emanuel de Oliveira Costa

Farmacêutico e Bioquímico, doutor em Microbiologia Agrícola e Professor de Microbiologia do IFRJ. Participou do programa VET Teachers for the Future na Universidade de Ciências Aplicadas de Hämeenlinna (HAMK) na Finlândia. Coordenador do projeto STAND NERD e Patrono do Coletivo NERD do IFRJ.

leonardo.costa@ifrj.edu.br

<https://web.facebook.com/StandNerdIFRJ/>

Qual o emprego do futuro?

Provavelmente o emprego do futuro ainda não exista! Pelo menos esta foi a resposta dada pela maioria dos 3800 líderes de negócios de médias e grandes corporações em 17 países, incluindo o Brasil, em 2019 no estudo: “Projetando 2030: uma visão do futuro” que foi feita pelo Institute For The Future (IFTF). Estes líderes acreditam que 85% dos trabalhos que serão exercidos em 2030 ainda não existem hoje. Esta pesquisa, também aponta, que entre os líderes consultados, três em cada quatro acredita que as funções de liderança serão exercidas por nativos digitais. Não é à toa que 84% dos entrevistados esperam que todos os seus funcionários sejam especialistas digitais, e que 22% destes líderes questionam se a força de trabalho possui as habilidades necessárias para ter sucesso nas “profissões do futuro” em 2030.

Neste mundo cada vez mais tecnológico, mais digital, mais automatizado, onde se espera que todo trabalhador esteja conectado, onde o mundo digital faz parte do nosso dia a dia, no trabalho e no entretenimento através dos jogos digitais, ainda existe espaço para os jogos analógicos?

Por que nos últimos anos estamos vendo o mercado de jogos de tabuleiro modernos crescendo? Por que estamos colocando mais jogos de tabuleiro em nossas mesas para jogar, apesar de toda a tecnologia que está disponível em nossas mãos hoje? Apesar de todos os consoles de última geração com gráficos espetaculares e que faz parte de um mercado que rendem bilhões de dólares?

A socialização promovida pelos jogos de tabuleiro

A socialização face a face é o grande diferencial dos jogos de tabuleiro modernos em relação aos jogos digitais. Neste

contexto, ainda temos a favor dos jogos de tabuleiro modernos as suas características: baixo fator sorte, maior estratégia, tempo de jogo controlado, diversos caminhos para a vitória, curva de aprendizado e geralmente sem a eliminação de jogadores. Estes jogos são fáceis de se aprender, e difíceis de se dominar, sendo desafiantes e instigantes.

No contexto de preparar os nossos estudantes para o mercado de trabalho e para ser um cidadão pleno no século XXI, faz sentido uma preocupação excessiva com a transmissão de conteúdos que podem estar desatualizados amanhã? Claro que você precisa transmitir o conhecimento que foi desenvolvido e foi acumulado até aqui! Afinal, o estudante precisa ter uma base sólida para a construção do saber. No entanto, existem coisas tão importantes quanto este conhecimento. Desta forma, não faz mais sentido querer que ele decore uma quantidade excessiva de conteúdo. Precisamos pensar que a sua sala de aula deve ir além da pura transmissão do conteúdo da matéria que lecionamos. Neste sentido, é imprescindível

que incentivemos os nossos alunos a serem aprendizes durante toda a vida (também chamado em inglês de Lifelong learning). Sobre os aspectos que vão além do conteúdo que precisam ser desenvolvidos pelos alunos sugiro como uma breve reflexão o vídeo: Escolas Matam a Aprendizagem, do professor Murilo Gun, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WauIURFTpEc&t=29s>.

Lifelong learning ou Formação ao longo da vida e Habilidades e Competências para o século XXI

A premissa do “lifelong learning” é que o aprendizado não se encerra em uma etapa da vida, e neste contexto o importante é dar o embasamento necessário para que a pessoa continue a estudar de forma efetiva e eficiente por toda a vida. Sendo assim, é importante para o estudante desenvolver habilidades e competências que vão além dos conteúdos das disciplinas. E neste contexto, que diferentes habilidades são importantes

para permitir uma constante atualização permitindo que o estudante, por exemplo, saiba identificar boas fontes de informação e seja capaz de lidar com um mundo que cada vez mais possui uma enxurrada de informações.

A Figura 1 mostra 16 habilidades necessárias para no século XXI, começando pelos letramentos essenciais (Leitura e interpretação de texto, Numeração, Letramento Científico, Letramento Digital, Letramento Financeiro e Letramento Cívico e Cultural); passando pelas competências como: pensamento crítico e resolução de problemas, criatividade; comunicação; e colaboração. E finalizando com características de Personalidade como: Curiosidade, Iniciativa, Persistência e Resiliência, Adaptabilidade, Liderança e Consciência Social e Cultural.

Os jogos de Tabuleiro modernos podem ser utilizados tanto para ensinar alguns conteúdos como as habilidades necessárias para o século XXI. A Editora norte-americana Genius Games, por exemplo, possui jogos modernos com conteúdo científico acurado que podem ser utilizados nos ensinamentos de Biologia

e Química. “O RPG (do inglês: Role Playing Game) de mesa” pode ser utilizado para trabalhar a comunicação e a colaboração por ser um jogo cooperativo e narrativo. Existem ainda diversos jogos de tabuleiro modernos cooperativos que podem ser utilizados para incentivar os estudantes a trabalhar em grupo contra o jogo. Os jogos cooperativos em sua grande maioria são difíceis podendo ser utilizados para promover a resiliência e persistência dos jogadores.

16 habilidades do século XXI que os alunos precisam desenvolver



Traduzido e adaptado de VEF - New Vision for Education, p.4.

Figura 1 - Aprendizagem para a vida toda e Habilidades para o século XXI. Letramentos essenciais, competências e características de personalidade. Fonte da imagem: (<https://escoladeinventor.com.br/como-preparar-os-alunos-para-os-desafios-do-seculo-21/>)

Agora, independente do jogo ser cooperativo ou competitivo estes podem ser utilizados para ensinar os estudantes a

desenvolver a capacidade de resolução de problemas, tendo em vista que os jogos de tabuleiro modernos possuem uma curva de aprendizado alta e são difíceis de serem dominados.

Todas essas informações sobre habilidades e competências possui ressonância também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apregoa 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas na educação básica. O conteúdo da da BNCC “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)”. Neste contexto, podemos utilizar os Jogos de tabuleiro para o desenvolvimento das 10 habilidades e competências gerais estabelecidas pela BNCC.

Outro tema que está muito em voga na educação é a educação Socioemocional. A educação socioemocional busca desenvolver nos alunos habilidades, atitudes e comportamentos, que os fazem lidar com os desafios do dia a dia de forma ética e

responsável. Desta forma, temos como pilares principais (ou macrocompetências) da educação socioemocional: a autogestão, o engajamento com os outros, a amabilidade, a resiliência emocional e a abertura ao novo englobando 17 competências socioemocionais (Figura 2).

As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Figura 2 – Macrocompetências e competências socioemocionais. Fonte:

(<https://www.escoteirossp.org.br/competencias-socioemocionais-como-desenvolve-las/>)

As competências estabelecidas pela educação socioemocional, também, podem ser desenvolvidas através dos jogos de tabuleiro modernos, desde que seja feito um planejamento adequado!

Os jogos analógicos possuem uma vasta história, que passa por diversas regiões do mundo, através dos séculos. Alguns exemplos de jogos analógicos antigos são o grupo de jogos denominado Mancala na África (7000 a.C.), o Senet no Egito (3500 a.C.), Astrágalos na Grécia (3000 a.C.), o Jogo Real de Ur na Mesopotâmia (2600 a.C.), Go na China (2200 a.C.), Serpentes e Escadas na Índia (-200 a.C.). Alguns exemplos de jogos clássicos são a dama (1100 d.C.), o Xadrez (1475 d.C.), O jogo da Onça nas Américas (????). O Mahjong na China (1850), O Monopoly (1933), O jogo da vida (1960). Os jogos de tabuleiro modernos se iniciam a partir da publicação na Alemanha no Jogo Settlers of Catan (1995).

Por que os jogos analógicos têm ganhado cada vez mais espaço? Em 2014, *Brett* e *Kate*

Mckay publicaram na internet o texto *Nove razões pelas quais os jogos analógicos são incríveis (em tradução livre)*. Segue então as nove razões:

1. Os jogos analógicos não precisam de energia - você pode jogá-los em qualquer lugar.

Enquanto os jogos digitais dependem de energia elétrica ou da carga da bateria do seu celular, os jogos analógicos não precisam de energia elétrica, a não ser é claro que seja um jogo híbrido que utiliza algum aplicativo!

2. Jogos analógicos ensinam às crianças habilidades importantes para a vida.

A educação infantil utiliza-se muito do lúdico e de jogos, para ensinar as crianças e elas são capazes de aprender muito através dos jogos e do lúdico. Infelizmente retiramos estas características do ensino das crianças mais velhas, dos adolescentes e dos adultos. Crianças que jogam aprendem a reconhecer padrões, identificar sequências, formas e cores. Além disso, aprende a importância de

seguir regras, esperar a sua vez de jogar e aprende a socializar com outras pessoas. Não podemos esquecer que a criança, também, pode aprender como perder graciosamente em um jogo, e a importância que isto pode ter ao lidar com as frustrações da vida.

3. Jogos analógicos oferecem lições de vida para todos.

Os jogos analógicos também contêm lições para os adultos. Basicamente temos três tipos de jogos: aqueles baseados puramente na sorte, aqueles que dependem exclusivamente da habilidade do jogador e aqueles que possuem uma combinação de sorte e habilidade, conferindo a jogadores novatos uma chance real de vencer a partida. Como falamos anteriormente, os jogos de tabuleiro são difíceis de serem dominados e geralmente exigem um número alto de partidas para que uma pessoa se torne expert naquele jogo.

4. Jogos analógicos satisfazem nossa ansiedade pela competição.

O ser humano é muito competitivo! O competir está presente na nossa sociedade de

diversas maneiras, e podemos satisfazer este impulso por competir de diferentes formas. Antigamente, os jogos representavam um embate mental praticado pelos homens em tempos de paz. Uma maneira dos homens competirem, disputarem por honra e se unirem. Até em jogos que predominavam a sorte, poderiam fazer uma pessoa ter status, pois, as pessoas consideravam que aquela pessoa era favorecida pelos Deuses.

5. Jogos analógicos podem ser intensos e relaxante ao mesmo tempo.

Jogos que envolvem sorte geralmente fazem com que você fique alerta na expectativa do resultado. Jogos que dependem exclusivamente da sua habilidade podem gerar uma grande tensão nos jogadores. Em contrapartida, as regras de um jogo são ordenadas e previsíveis, e a única imprevisibilidade é a tomada de decisão do seu oponente. Quando comparamos as regras de um jogo com a imprevisibilidade da vida, o ambiente do jogo pode dar uma sensação de conforto para o jogador. Além disso, quando você está imerso em um jogo pode ser

extremamente relaxante, apesar da tensão de conflito que pode acontecer durante uma partida.

6. Jogos analógicos facilitam a socialização interativa e livre de pressão.

Vivemos em uma época em que pessoas que moram no mesmo teto mal se falam, por passarem muito tempo nas telas de um celular e/ou computador. Os jogos analógicos podem permitir que a interação seja mais fácil. A maioria dos jogos digitais exige um engajamento total durante todo o tempo que se está jogando. Os jogos de tabuleiro, geralmente, permitem conversas sobre outros assuntos durante a partida, tendo em vista que, você não precisa prestar atenção o tempo todo. Neste contexto, assuntos sobre o próprio jogo e sobre outros aspectos da vida fluem juntos durante uma partida.

7. Os jogos analógicos fornecem uma fonte de entretenimento noturno que irá ajudá-lo a dormir melhor à noite.

Alguns estudos dizem que a luz de aparelhos como tablets e smartphones

interferem com a nossa qualidade de sono e que deveríamos evitar utilizar estes aparelhos durante a noite, principalmente algumas horas antes de dormir.

8. Jogos analógicos ligam as gerações (e impulsionam o cérebro dos mais velhos).

Conseguimos colocar diferentes gerações ao redor de uma mesa para jogar um jogo analógico. Esta atividade ajuda os mais velhos a manterem-se mentalmente saudáveis e gera uma boa interação em família. Jogar jogos analógicos reduz o risco de demência e Alzheimer.

9. Jogos analógicos são uma ótima maneira de entretenimento e de usar a memória, a lógica e a imaginação

Os jogos analógicos ajudam a desenvolver a memória, a lógica e a imaginação. Em um mundo cheio de afazeres e cobranças, é preciso ter um tempo para relaxar e se divertir de forma saudável. Os jogos analógicos lhe permitem manter a mente afiada e usar criatividade, memória e lógica de uma forma prazerosa e saudável.

Gostaria de convidá-los a mudar a sala de aula, deixando o lúdico entrar no seu ambiente de ensino e mostrar que os jogos analógicos são incríveis para a vida e para a aprendizagem. E para encerrar, deixo aqui a seguinte frase para reflexão:

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo!

(Paulo Freire)

Referências Bibliográficas

- República Agência de Conteúdo, 2019. Portal Desafios da Educação: Lifelong learning: o conceito de aprender por toda a vida Grupo A Educação S/A disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lifelong-learning/> ultimo acesso em 19/11/2019.
 - Diniz, A. M. 2019, Lifelong learning: aprendizado ao longo da vida Estadão Blog Ana
-

Maria Diniz A educação que vale a pena, disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/ana-maria-diniz/lifelong-learning-aprendizado-ao-longo-da-vida/> ultimo acesso em 19/11/2019.

- Garcia, D. 2019 Lifelong Learning: O que você precisa saber e qual sua relação com a escola, disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/lifelong-learning/> ultimo acesso em 19/11/2019.

- Carvalho, R. 2019. 85% das profissões que existirão em 2030 ainda não foram criadas. Site Projeto DRAFT, disponível em: <https://projetodraft.com/85-das-profissoes-que-existirao-2030-ainda-nao-foram-criadas/>

- Guia Escolas O que é educação sociemocional? Portal Guia Escolas. Website disponível em: <http://www.portalguiaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/metodologia-de-ensino/o-que-e-educacao-socioemocional/> ultimo acesso em 19/11/2019.

- McKay, B. & McKay, K. 9 Reasons Analog Games Are Awesome. Art of Manliness. Website

disponível em
<https://www.artofmanliness.com/articles/9-reasons-analog-games-are-awesome/> ultimo acesso em 19/11/2019.

- Brasil, P. (2010) A historia do Jogo de Damas. Hierophant website disponível em: <https://www.hierophant.com.br/arcano/posts/view/Kamalaksi/36> ultimo acesso em 19/11/2019.

- Brasil, P. (2010) A história do Jogo de Damas. Hierophant website disponível em: <https://www.hierophant.com.br/arcano/posts/view/Kamalaksi/36> ultimo acesso em 19/11/2019.

- BRASIL, Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular. Brasília , DF: Ministerio da Educação, 2017. disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Democracia, acesso e jogos: quando o elitismo dá sinais no jogo

Arnaldo V. Carvalho

Pedagogo e Terapeuta, mestrando em educação (Proped/UERJ), realizou seus primeiros trabalhos com jogos e educação em 1992. Após período de afastamento, retorna pelo viés acadêmico, criando o LabJog, projeto do GPIDOC, Grupo de Pesquisa do qual faz parte no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

Em uma tirinha de quatro quadrinhos, Quino desenha Mafalda lendo a definição da palavra “Democracia” no dicionário. Ao ler: “governo em que o povo exerce a soberania”, passa os demais quadrinhos, que retratam a passagem do tempo ao longo de seu dia, com um gargalhar permanente.

A ironia do artista se direciona ao posicionamento oficial democrático dos diversos governos *versus* a realidade experimentada por seus cidadãos. O conceito de democracia esbarra na ideia do exercício de poder pelo povo, mas também em seu resultado final, que é a ausência de um retorno do estado democrático em contrapartida à aparente escolha coletiva por meio do voto. Começamos por aí uma problemática que Norberto Bobbio irá levar diversas páginas para esclarecer, no verbete Democracia, em seu *Dicionário de Política*. Sem querer adentrar em profundidade na teoria e suas conjecturas, reproduzo aqui apenas um texto introdutório do dicionário, que considero útil para compreendermos a

dificuldade em se falar do tema. Segundo Bobbio:

A linguagem política é notoriamente ambígua. A maior parte dos termos usados no discurso político tem significados diversos. Esta variedade depende, tanto do fato de muitos termos terem passado por longa série de mutações históricas –alguns termos fundamentais, tais como "democracia", "aristocracia", "déspota" e "política", foram-nos legados por escritores gregos –, como da circunstância de não existir até hoje uma ciência política tão rigorosa que tenha conseguido determinar e impor, de modo unívoco e universalmente aceito, o significado dos termos habitualmente mais utilizados. A maior parte destes termos é derivada da linguagem comum e

conserva a fluidez e a incerteza dos confins.

(BOBBIO 1986)

Trouxe esse texto para começar porque falamos de democracia como se esse fosse um tema sólido. Quando a gente discute com os amigos, quando emitimos nossas opiniões, ou ouvimos algo que nos afeta e provoca reações em relação a nossas próprias ideias democráticas, assumimos que democracia é um conceito óbvio e inequívoco. Nesse sentido, a adesão geral a esse “conceito único” de democracia nos parece lógica, natural e certa. No entanto, se nos permitirmos o aprofundamento, verificamos que esse conceito é permeado por uma miríade de variáveis, por vezes fragmentárias e conflituosas. Isso facilita cairmos em ciladas conceituais, e uma delas é a de restringirmos nosso pensar democracia somente em uma noção superficial de um sistema gerador de acesso para todos.

O acesso sem dúvida é um dos aspectos da democracia. É um dos componentes a concorrer com o acesso universal - a bens

materiais e imateriais, experiências, lugares, ir e vir, etc. - encontra-se nos mecanismos culturais a conservar a estrutura de concentração de poder, onde de um lado há poucos (as elites) e de outro há muitos (as massas). Os mecanismos, no entanto, atravessam as classes sociais e seus múltiplos extratos e a ultrapassam, hierarquizando mesmo as relações interpessoais.

A “mentalidade elitista” atinge os costumes e alcança o jogo e o jogar. Por isso, é fundamental que possamos identificar o que aqui chamarei de sensações elitistas e suas atitudes, como elas permeiam o universo do jogo de tabuleiro, e como ela se relaciona com a questão democrática do acesso.

O grande caldo de discussão já era quente na Grécia Antiga, quando os filósofos trabalhavam arduamente suas ideias acerca dos mecanismos sociais de poder. Naquela época e cultura, já se identificava que os governos poderiam ocorrer de três formas: um governante, poucos, ou um governo de todos os cidadãos (o que excluía escravos e mulheres).

Os apoiadores do regime aristocrático concordavam que a governança deveria ser realizada apenas por um grupo seletivo, os “melhores” – mais sábios, inteligentes, preparados, etc. Esse pequeno grupo constituía a elite (não confundir com nobreza, sob esta ótica era possível ser nobre e não estar entre os melhores – com o tempo, no entanto, isso foi se transformando). Elite vem dessa ideia de ser eleito (etimologicamente, a origem da palavra é francesa ou pré-francesa, e tem a ver com escolha – *elige* > *elege* > elite). O predestinado, o escolhido, portanto, terá acessos que os não escolhidos não terão.

A elite, portanto:

- Traz embutida a noção de exclusividade, daquele pequeno grupo que tem o que poucos tem.
- A soberba da elite faz acreditar que o que é raro é bom, e ser raro e ter o raro é bom.

Dentre os privilégios de ser elite, ou ser “escolhido”, o indivíduo passa a saber o

que outros não sabem, ter lugares e acessos só seus ou de poucos. Esse acesso para poucos está relacionado com a valoração da raridade. A elite é uma classe rara de pessoas. Afinal, se todos tem o raro, o raro deixa de ser raro. Na lógica da elite, portanto, o raro, os poucos lugares, acessos, poderes, devem ser para poucos. O poder, o ter e o ser é um pertence da elite.

Usemos uma perspectiva psicológica para refletirmos: quando pensamos em elite de um lugar de fora desta, todos nós que estamos no Simpósio temos sensações elitistas em algum ponto. Porque sabemos que tivemos acesso a uma educação diferenciada, ou a uma oportunidade diferenciada em relação a maioria das demais pessoas. Não somos verdadeiramente “elite” quando a pensamos como um fenômeno de poder que separa os detentores do poder dos demais, mas temos alguma escala de privilégios que uma maioria não tem. Também dissemos que essa cisão entre elite e não elite persiste de forma granulada e em diferentes proporções em todos os meandros de nossa cultura, o que chamo aqui

de mentalidade elitista. Ela percorre os cotidianos através das sensações elitistas, levando a atitudes elitistas. Vejamos alguns exemplos de possíveis sensações elitistas, coadunadas ao sentimento de orgulho e à recompensa neuronal que a acompanha:

- Quando, em um esporte ou jogo de equipes, você foi aceita ou aceito em um time, ou foi chamado na escolha do time por um jogador de primeira linha;
 - Quando se integrou a um pequeno grupo que admira, que “se entende” em meio a tantos outros;
 - Quando alcançou um patamar social, uma titulação, etc. que o tornava “distinto” dos demais;
 - Quando conseguiu jogar um jogo em inglês e passou a ser mais um dos poucos, percebendo que nem todos no seu entorno conseguiam
 - Quando você entrou para uma ONG e passou a fazer algo que “faz a diferença”
-

Quem já brincou de bola, de futebol, de basquete, participando de disputas informais (as chamadas “peladas”), lembrará que a divisão de times começa com a escolha de quem escolhe o time. Normalmente dois dos jogadores mais habilidosos presentes escolhem. E como eles escolhem? Dos melhores jogadores aos piores. Se você não for um craque (eu nunca fui), você vai sobrando na escolha. Até que sobram dois ou três para uma vaga. Os que não foram chamados e “sobram” ficam de fora, a espera de um novo jogo. Os chamados nos últimos lugares se sentem muito contentes de não ter ficado de fora (“não sou tão ruim assim”). Frequentemente, há sentimento de gratidão pelo jogador “superior”, o bom de bola que te escolheu. “Ele me escolheu”, “sou do time dele”. Pertencer ao “time do craque”, traz a sensação de privilégio, de ser também, como ele. Essa sensação não é algo ruim. Mas é uma sensação de privilégio - a sensação de pertencer a algo que poucos pertencem, ter algo que poucos tem.

Alcançar novos patamares sociais também gera esse tipo de sensação em muita gente. Inclusive na conquista de titulações acadêmicas. Há uma sensação boa aí, que inicialmente, é somente uma boa sensação. No entanto, por vezes ela se torna tempero para um conjunto de atitudes que nem sempre se revelam como boas.

Essas sensações e as atitudes que podem gerar também interfere na construção de estruturas sociais privativas, bem como no distanciamento por meio de uma linguagem própria da elite. Surge o clubismo, as sociedades secretas, os grupos privados.

Tomemos como exemplo o Lions Clube, um clube de benfeitores internacionalmente conhecido. Trata-se de um clube de pessoas prósperas, que consideram que os prósperos têm que se unir e fazer coisas boas ao mundo. É possível tornar-se um membro do Lions Clube mediante um convite privado. Os “leões” criam reuniões sociais periódicas, que incluem almoços ou jantares. Pagam valores de manutenção do clube e dessas atividades, onde comemoram as benfeitorias realizadas e pensam

nas benfeitorias que farão. Em uma estrutura *gamificada*, você pode, de acordo com valores de doação, ter o direito de exibir ornamentos distintivos, como pins e placas. Uma em especial é considerada um signo importante para os membros do Lions: se você contribuir com o clube com US\$1000,00 (mil dólares), recebe e passa a ter o direito de exibir em sua roupa um pin exclusivo, um “Melvin Jones” (nome do empresário fundador do Lions Clube). Membros “Melvin Jones” são identificadas e chamam a atenção nas ocasiões dos encontros. Ou seja, se a pessoa já pertencia a um clube de elite, já era uma pessoa “exclusiva”, agora tem um ponto de “exclusividade entre os exclusivos”. Muitos dos presentes aqui não conheciam o Lions Clube, mas possivelmente já viram o símbolo deles em pórticos de entrada em regiões, como na entrada de Cabo Frio e outras cidades, em praças etc. Vocês não conheciam porque não interessa, e se já ouviram falar não sabem como funciona. Porque não interessa, é exclusivo.

Como na estrutura dos jogos competitivos, a mentalidade é por obter-se

cada vez mais poder (pontos, recursos, dados, cartas, etc.) para se chegar mais alto que os demais. Devemos nos perguntar qual é o impacto desse jogar sem reflexão, na criação ou manutenção dessas mentalidades.

Essa divisão coletiva entre elite e os demais é identificada culturalmente no uso da linguagem. Muitos falantes das linguagens de elite, de posse de um vocabulário, de um uso gramaticalmente correto das palavras, etc. se incomodam com aqueles que “falam errado” – há um sinal claro aí de sensação elitista. Os não detentores, por sua vez, ao identificar a “fala de elite” posicionam-se diante do outro de acordo com sua própria percepção dessas relações entre “escolhidos” e “comuns”. Embora não haja razão para qualificarmos uma forma de expressão verbal como melhor que outra, a mentalidade elitista povoa a cultura, marca essa divisão. Trata-se de um preconceito difícil de se vencer, até por ser difícil de se fazer perceber. O mecanismo de linguagem como originária e ao mesmo tempo ingrediente de perpetuação da mentalidade elitista alastra-se mesmo para pequenos

grupos, para as juventudes e expressões culturais, ao confundir-se com “sensação de pertencimento”. Para exemplificar, digamos que eu faça parte de um grupo que vai regularmente a Madureira dançar charme; que nosso grupo carregue em suas falas uma entonação própria, uma variedade de termos de expressões que criam uma unidade identitária a todos. Se uma pessoa se dirige ao grupo sem a devida apropriação dessa linguagem, posso sentir o estranhamento, a sensação de estar lidando com um “forasteiro” – o que contrasta com o pertencimento que percebo, falando do jeito e sendo reconhecido por meus pares. Esse pertencimento, saudável e natural, se torna elite se considero que meu grupo é melhor do que os demais, se pretendo que o grupo domine o cenário, que já não cabem outros, que os demais estão abaixo do meu. Isso é uma sensação elitista acontecendo em plena classe popular; uma sensação que, neste exemplo, pode se converter em comportamentos elitistas.

Não podemos dizer que a linguagem da elite se deriva necessariamente da sensação

elitista, visto que pode ser aprendida por criação simplesmente e ser exercida por sujeitos alienados de sua condição. De todo modo, ela representa um componente cultural visível. Menos visíveis estão certos comportamentos oriundos das sensações elitistas. Os principais são:

- Em geral ocorre em âmbito reservado
- As ações sociais se inclinam para a preservação do status que lhe garante elite.

A elite sobrevive em grande parte, à custa da alienação da parte de quem não é elite. Por isso, certos dizeres e ações são tomados em âmbito reservado, afastado do público, e as demais, publicitadas, procuram manter a divisão por diferentes estratégias de invisibilização da elite / neutralização de resistências. A natureza do fenômeno é sempre a mesma: a preservação do status que perpetua o “se você não é, quer ser” (a elite) e “se você está sendo, não quer deixar de ser”: **a elite quer se manter elite.**

O desdobramento deste fato é que o comportamento elitista, por consequência, não deseja acesso universal ao que está na ponta (as novidades tecnológicas, os itens de última geração, os lugares, coisas e experiências consideradas “de luxo”, etc.), ao poder decisório, à sua “linguagem exclusiva”. E agirá, nesse sentido, **através do poder econômico**. Por isso mesmo podemos dizer que

O elitismo é, por essência, ANTIDEMOCRÁTICO.

A associação entre poder econômico e mentalidade elitista é a essência da antidemocracia. Então, quando vamos para a cultura dos jogos de tabuleiro, observamos uma série de sinais dessa mentalidade, infiltrada, entranhada em muitos costumes de quem pratica o *hobby*. É o que precisamos evitar que ocorra na educação com jogos, que está só começando e pode e deve se estabelecer de modo diferente. Para isso, é fundamental que os educadores estejam preparados para um olhar crítico afiado, capaz de identificar e neutralizar os muitos sinais de elitismo no cenário dos jogos de

tabuleiro. Quando, final, o elitismo dá sinais no jogo?

- No eurocentrismo temático presente nos jogos modernos;
 - Nas representações artísticas dos jogos de tabuleiro;
 - No perfil de jogadores, tal como se demonstram nas comunidades virtuais (que atingem uma parcela pequena da população);
 - No preço dos jogos modernos x poder de compra da população;
 - Na oferta geográfica dos mesmos;
 - Na ausência de políticas públicas acerca do lúdico, e mais especificamente o jogo de tabuleiro como instrumento cultural e educacional e a defesa de sua presença;
 - Na ausência do jogo e do jogar no projeto pedagógico de uma grande quantidade de escolas.
-

Os *eurogames* popularizaram certas premissas temáticas e mecânicas cujo eurocentrismo se faz presente de modo marcante. Jogos de colonização (ex: Colonizadores de Catan), produção rural com típicas fazendinhas familiares europeias (ex: Agrícola), condição de vitória baseada em “pontos de prestígio” (ex: Kingdomino), a exploração indiscriminada de territórios estrangeiros, ainda que com fins “científicos (ex: Tikal)(1), todos esses tópicos reunidos reconstroem um imaginário lúdico baseado em valores, crenças e costumes europeus. A Europa segue se apresentando como elite cultural, econômica e social para o restante

(1). Os jogos mencionados como exemplo são todos premiados, sucessos de vendas e de grande influência no universo dos jogos de tabuleiro. Muitos outros exemplos se encaixariam nessa enumeração. (N. A.)

do mundo. O desejo de consumo deste tipo de jogo passa pela valorização dessa cultura e suas representações artísticas e culturais, retratando predominantemente pessoas brancas (cor de pele com 42,7% de representação segundo pesquisa oficial [IBGE 2019]). A identificação para com a cultura dominante, por parte do seletivo grupo de pessoas com acesso aos jogos, estabelece uma relação com o perfil dos jogadores encontráveis nas comunidades virtuais: brancos, dotados de condição socioeconômica privilegiada, grau de instrução muito acima da média brasileira, etc. (LUDOPEDIA 2021). A base maciça dos brasileiros que jogam jogos de tabuleiro modernos é oriunda de uma elite econômica e intelectual, do país, a orbitar uma elite global maior.

Naturalmente, impacta nesse perfil o poder de compra, frente a questão do preço do jogo somada à lógica do capital. Esta lógica produz contabilidades baseadas em jogos por pessoa, quando os jogos de tabuleiro são objetos de uso coletivo. Ou seja, em uma lógica não baseada em consumo individual, o

preço seria diluído pelo total de usufrutuários do jogo, e isso favoreceria uma visão distinta relacionada aos preços. No entanto, independente da classe econômica, criou-se uma cultura baseada em individualismo, o que reforça os colecionismos e a mentalidade elitista.

Essas características inerentes ao referido panorama produz as seguintes consequências, em relação aos jogos de tabuleiro modernos no Brasil:

- Reduz o acesso;
- Reduz a compreensão;
- Reduz a crítica;
- Torna-se passatempo, perdendo a condição de aprendizado que extrapola o ambiente do jogo.

Acredito que, após a exposição feita, seja óbvia a razão pelas reduções de acesso, compreensão e crítica. É necessário esclarecer porque sustento que a noção essencial de jogo se perde mediante tais

impactos. Quando a sociedade é incapaz de acessar, compreender e criticar, o jogo de tabuleiro começa a deixar de ser jogo e torna-se passatempo porque **faz parte da premissa de jogar o aprendizado e o crescimento do jogador em sua condição de jogador, mas também na condição de pessoa.** Nesse sentido, devem entrar em jogo os mecanismos cognitivos do que denomino ser o pensamento lúdico, o que inclui a noção de círculo mágico, como proposto por Johan Huizinga.

Como muitos aqui já sabem, a ideia central de círculo mágico é precedida por uma adesão voluntária da pessoa ao jogar: o jogador conhece as regras e aceita jogar nas condições combinadas. Quando o jogo inicia, seus participantes desligam-se da realidade, como se um “círculo mágico” se formasse em torno do grupo. O jogo catalisa a experiência cognitiva lúdica de tal maneira que mesmo a noção do tempo se perde (é muito comum pessoas começarem a jogar havendo calculado ficar um tempo determinado, mas apenas ao final descobrir que o tempo andou “mais

depressa” do que foi capaz de perceber ao longo da experiência. O “mundo mágico do círculo” opera em uma relação de tempo e espaço diferente da realidade. O mais interessante, porém, é que de um lado, a “realidade” do jogo apresenta espelhamentos com o real de fato, e quando o círculo se desfaz, as informações trabalhadas em caráter simbólico (e soma raciocínio analítico à criatividade), ao longo do momento do jogar possibilitarão a construção de novos pensamentos, respostas e esquemas mentais. Ou seja, o jogo de tabuleiro oferece a possibilidade de busca e encontro de novos caminhos para a vida real.

O caminho do jogo como mediador de realidade (e, portanto, veículo de aprendizagem para além de si mesmo - suas regras, mecânicas e temáticas), apontado por Huizinga, no entanto pode ser falho. Para que o círculo mágico opere em condições ideais, é necessário que o olhar crítico esteja bem construído no jogador. Isto porque o esvaziamento de crítica é um marcador eficiente da qualidade de contato do sujeito

com a realidade. Sem uma sólida construção desse contato, o qual a criticidade é um elemento essencial e parte do que chamamos de letramento lúdico, pode haver confusão entre a fantasia do jogo e o próprio real. Isso compromete o benefício do círculo mágico, e sem seu pleno funcionamento, podemos prever, especialmente na repetição da experiência do jogar, a reprodução de comportamentos que minarão, gradualmente, os recursos criativos e cognitivos que conduzem as transformações pessoais. Se a aprendizagem é removida do jogar, o jogar torna-se passatempo. **Jogar é aprender.**

Isso posto, apresentarei agora dois casos onde identifico, no acompanhar do universo do tabuleiro, situações marcadas por uma mentalidade elitista, exclusiva. Minha geração (e eu falo de uma posição específica de infância e adolescência branca, de classe média) testemunhou a chegada e o crescimento dos *RPGs* e do *cardgame*-fenômeno *Magic: the Gathering* ao Brasil. Jogos inteligentes, interessantes, com um potencial lúdico estrondoso. Sua história e alguns de seus

elementos, no entanto, ilustram algumas questões que requerem criticidade e abrem os olhos dos educadores interessados.

Case 1: O RPG no BR dos anos de 1980

O Role-playing Game (RPG) iniciou sua trajetória nos Estados Unidos a partir do jogo *Dungeons & Dragons*, oficialmente em 1974. Em poucos anos, tornou-se um sucesso de vendas, e na década seguinte, sua popularidade já havia ultrapassado fronteiras, e alcançando - inclusive - o Brasil. Os jovens a jogar RPG nos anos de 1980, em nosso país, tiveram acesso aos jogos originais americanos. Eram estudantes secundaristas e universitários, oriundos de famílias socioeconômicas privilegiadas. Em geral, o jogador de RPG neste momento:

- Sabia inglês
 - Possivelmente fez ou conviveu com quem fez intercâmbio
-

· Foi aos EUA, em uma época em que viajar para fora do país era bem mais caro e restritivo.

Esses RPGístas mantinham o entreterimento como atividade privada, convidando amigos próximos para jogar. Não havia interesse em divulgação, trocas com outros jogadores, realização ou participação em eventos, etc. O RPG estava restrito a pequenos grupos. O tema central do cenário de Dungeons & Dragons - a fantasia medieval - era todo baseado no folclore europeu, já adaptado por J. R. R. Tolkien em seu romance Senhor dos Anéis, que influenciou grandemente o tema deste RPG.

O RPG influenciou vários campos da cultura, como o cinema e a literatura, e sem dúvida ajudou a impulsionar o êxito dos livros-jogos, também ocorrido nos anos de 1970 nos EUA. Experimentei livros-jogos quando criança, em meados dos anos de 1980, e nunca mais parei. A narrativa, que me transformava em herói do enredo, era diferente de tudo e me impulsionou grandemente o gosto pela leitura. Eu sentia,

no entanto, que as alternativas do livro nem sempre bastavam – minha criatividade oferecia muitas outras respostas e eu refletia sobre suas diferentes consequências, as opções e consequências imprevistas pelo autor. Sem saber, em essência eu vivia o espírito do RPG através do livro. Foi uma surpresa inesperada quando, nas férias de 1986, joguei *Dungeons & Dragons* (D&D) pela primeira vez. Como em outras casas de classe média do Rio de Janeiro, em que um adolescente Brasileiro que foi fazer um intercâmbio nos Estados Unidos aprendeu lá a jogar RPG e chegou com um livro para brincar com seus amigos, fui “premiado” com esse tipo de privilégio por ocasionalmente visitar um primo cujo primo do outro lado de sua família estava igualmente em visita, com um pequeno caderno cheio de anotações de *Dungeons & Dragons* e um jogo de dados coloridos, cada um com um número diferente de dados. Esse primo do primo “mestrou” uma aventura inteira, onde o meu herói podia experimentar fazer o que quisesse, não uma ou outra opção. Minha criatividade estava livre para confrontar o cenário usando toda a minha inteligência. A

sensação era que estava experimentando a coisa mais legal da vida! Ao final, porém, meu amigo, primo do primo, nos disse, em tom de grande preocupação: “sobre o D&D” – pronunciado *a americana*, “diendi”, você não fala com ninguém, é um segredo”. “Porque?”, perguntei intrigado. “Porque... já pensou se sabem que a gente joga isso”?

Com o tempo, começo a descobrir que outras pessoas – todas moradoras de bairros privilegiados, também jogam RPG, sempre reservadamente. Embora o argumento seja indefensável, gostaria de acrescentar um ingrediente, não com intenções relativizadoras, mas que não posso ignorar. A “cultura nerd” da qual surgiu o RPG era (e ainda é) bem discriminada e não é impossível que o senso de reserva também se ligue a isso.

Pessoas que pensavam diferente e queriam oferecer acesso a todos (menciono aqui de memória e com carinho o grupo carioca Confraria do Dragão e o inigualável niteroiense Além da Imaginação, um espaço criativo criado por Lucia Vasconcellos e

Lucio Abbondatti, que estão aqui conosco no simpósio), colecionaram suas histórias de resistência a popularização da parte dos jogadores - não estamos nos referindo a campanhas difamatórias movidas por ignorância. Essas pessoas começaram a pensar: “vamos fazer eventos, chamar mais gente para conhecer, ampliar a comunidade de jogadores, etc.”. As resistências surgidas não eram fruto da ignorância, mas em geral, do preconceito. É como interpretei, por exemplo a resistência as traduções dos RPGs para a língua portuguesa. A crítica severa a criações nacionais, e mesmo à temáticas nacionais.

Minha geração, a “geração xerox” em original ainda conta com muita gente a preterir dublagens, traduções de cartas etc. Eu compreendo a preferência, mas é difícil compreender que por vezes preferiram não haver a tradução - o que implica em popularização do entretenimento. Em analogia, me recordo das cidades turísticas que tentam se proteger do turismo predatório evitando-se a pavimentação de suas ruas. Compreendo que

vivemos em um país onde meio ambiente e culturas locais são frequentemente afrontadas; no qual a pobreza educacional em relação aos espaços públicos, o respeito ao outro, etc. esbarram em sérios problemas. No entanto, vedar espaços não me parece uma solução adequada. Há alternativas mais interessantes de preservação, e todas passam por investimento público em educação. A questão política por trás de tudo sempre é complexa. Quem é de lá quer preservar as belezas e usufruir. Quem não é quer também usufruir. Porém, ninguém discute: quantas cachoeiras estão ali de acesso público? E quantas realmente existem? São tantas! Mas a maior parte, em propriedades privadas - de fato poucas são acessíveis ao povo. Privilégios de poucos. A ré-publica parece escassa para todo mundo, mediante o fenômeno da "natureza privada". Não, jogos não são como cultura e meio ambiente. Jogadores das classes abastadas não deveriam se sentir negativamente afetados pelo usufruto das massas. No entanto, isso ocorre. Porque a mentalidade protecionista "anti-destruição de espaços" é a mesma, é uma só, e se resume no

elitismo que faz parte desse imenso inconsciente coletivo de nossa sociedade.

Por sinal, o RPG é uma experiência coletiva, e assim como o primo do primo precisou recrutar pessoas menos privilegiadas como eu para poder se divertir, isso ocorreu em toda a parte. O desejo de encontrar pares para jogar ocorria em simultâneo a esses movimentos. Em cinco tópicos, podemos descrever os passos da expansão do RPG no Rio de Janeiro:

- Pessoas chegam com RPGs ao Brasil - e precisam de gente para jogar junto;
 - Surge a geração xerox, impulsionada em universidades por estudantes sem acesso aos jogos originais;
 - Surgem os primeiros entusiastas a desejar popularizar o RPG - sem saída do segmento social;
 - Surgem os primeiros a querer traduzir jogos para o português;
-

-
- Surgem os primeiros a querer criar jogos nacionais.

Aqui podemos nos perguntar: o RPG afinal cresceu para a elite ter pares de jogo, e em outro momento gerar lucro oferecendo produtos aos subalternos, ou os subalternos, as pessoas comuns é que verdadeiramente impulsionaram essa expansão, com seu exponencial crescimento de participação e organização de eventos, nas universidades e espaços culturais, utilizando um imenso potencial criativo e sem medo de misturar ideias, culturas e formas de se divertir?

O fato é que, por volta dos anos de 1990, o RPG se populariza, demanda mercado, e portanto, vive seu *boom*. Em um esquema, podemos enumerar a seguinte sequência de razões e adventos para o seu *Boom* comercial:

- Para que se justifiquem produções em escala, tem de ter muito mais gente jogando, praticando o *hobby*;
-

-
- Surgem as traduções. As camadas populares passam a ser vistas como consumidoras e divulgadores potenciais. Essa “massa infiltrada” finalmente chega ao RPG ;
 - Surgem os jogos genuinamente brasileiros;
 - Surgem as propostas educacionais com RPG;
 - RPG se diversifica, estende-se a todos, tornando-se cultura de massa e gênero literário.

O crescimento do RPG era irrefreável, embora essas pequenas preconceituosas manifestações da mentalidade elitista. Esta, contudo, ainda iria se manifestar outras vezes e atingir hobbies em surgimento, como veremos ter ocorrido com o *Magic*.

Case 2: “Magic”

Magic: the Gathering é o primeiro dos jogos de cartas colecionáveis. Lançado em 1993, tornou-se um negócio milionário: calcula-se que em 2018 já havia 35 milhões de

jogadores em atividade, com mais de 20 bilhões de cartas produzidas entre 2008 e 2016, quando o jogo cresceu em popularidade (WIKIPEDIA 2021).

Conheci Magic em 1994, em sua *unlimited edition*, entre os lançamentos das expansões *Antiquities* e *Legends*. O jogo era fantástico, e embora fosse um tanto caro para meus padrões, podia me encontrar com amigos para jogar tendo adquirido apenas dois baralhos iniciais e um “boost” (envelope com um pequeno número de cartas extras). O jogo reunia uma série de elementos que faziam sucesso entre os jovens de minha época, especialmente jogadores de RPG: ambientava-se em fantasia medieval, simulando um combate direto, com direito a invocação de monstros e criaturas mágicas; possibilitava a construção de múltiplas estratégias, em uma narrativa bem sucedida de um jogo que começa “morno” e pode tomar proporções dramáticas para ambos os jogadores, criar reviravoltas, etc; um jogo que permite o exercício da inteligência antes de acontecer (na construção do baralho) e durante, na utilização das inumeráveis

estratégias de jogo. Me envolvi bastante com o jogo e cheguei a ter uma quantidade e qualidade bastante competitiva de cartas... Até que compreendi que, por mais que comprasse, nunca seria o suficiente. Os lançamentos constantes suplantavam rapidamente as compras anteriores, surgiu um mercado de cartas avulsas, e a aprendizagem dos meandros do jogo parecia interminável. Mesmo as regras do jogo se aprimoravam rapidamente e produziam novos estilos de jogar. Magic tornou-se, por muito tempo, um hobby destacado dentro do hobby dos jogos. Me incomodava, do mesmo modo, que não fosse um jogo que pudesse, como os demais de minha coleção, simplesmente abrir, explicar e sair jogando com um amigo que não tivesse também o seu baralho. Em minha fase final como jogador levou a um movimento exatamente em sentido de oposição a isso. Passei a me dedicar a construir decks fechados e equilibrados entre si, feitos especialmente com cartas consideradas “lixo” pelos demais jogadores - por não terem eficiência frente as melhores cartas. Sem as “super cartas”, e em baralhos com equilíbrio entre si, eu consegui durante

algum tempo sustentar o jogo entre amigos não hobbistas.

O afastamento do *Magic*, que para mim tornara-se de jogo genialmente concebido a máquina de dinheiro dos fabricantes, não teve novos desdobramentos até que retomasse minhas atividades com jogos na educação. Era um novo jogo, que ainda me parece mais comércio puro do que negócio criativo, mas que tem encontrado em educadores de qualidade um algo a mais que há muito desejava ter visto. No entanto, até que isso acontecesse e mesmo ainda agora, em simultâneo (porque o mérito não remove boa parte da crítica), observei o jogo enquanto fenômeno da mentalidade elitista que os educadores críticos como eu podem analisar e observar algumas de suas características elitistas. Em sua trajetória, *Magic* é atravessado por problemas em comum com o RPG e já apontados (como a crítica às traduções), mas também possui aspectos que favorecem a mentalidade elitista por outros meios. Em resumo, podemos apontar que o *Magic*:

-
- Assim como o RPG, baseou-se em ficção com bases eurocêntricas;
 - Em seu começo restringiu-se a leitores de língua inglesa;
 - Sofreu muita reclamação com as traduções, com diversos jogadores não aderindo às novas cartas (críticas a má tradução costumam ser mais uma reivindicação elitista do que uma argumentação real e consistente sobre o que seria uma “má tradução”).
 - Tem em sua essência a ideia de “Meu *deck*”, jogo que não é completo, apenas na presença de outro *deck*. Um jogo que não se empresta carrega consigo o estigma do individualismo;
 - A publicação do jogo com desproporção da produção de cartas (“comuns”, “incomuns” e raras) escancarou o uso da mentalidade elitista instalada nas culturas para gerar milhões em compras de cartas a exemplo de uma “corrida do ouro”;
-

-
- Tornou-se um jogo de alto investimento e promessa de alto retorno, como um esporte de mesa. Campeonatos passaram a ter narração e alcançaram centros milionários de esportes do gênero, como Las Vegas - essa possibilidade ainda encanta e ilude milhares de jovens jogadores em todo o mundo - poucos realmente irão ao pódio;
 - Economia de fluxo permanente, o nível de consumo do jogador influencia diretamente o resultado das partidas.

Aqui no II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação, haverá uma incrível oficina sobre o uso do Magic na educação. Essa oficina foi construída a partir de uma prática escolar ocorrida na periferia do Rio de Janeiro pelo professor Jorge Jacob. A experiência do professor Jorge mostra que todos os pontos explorados aqui podem ser debelados, e o *cardgame* ser um incrível coadjuvante em processos educacionais.

Ainda assim, os pontos aqui levantados me levam a refletir que o Magic é um jogo cujo sucesso contém ingredientes da

mentalidade elitista, não só mas contém. E isso oferece um alerta para quem pensa na questão democrática relacionada ao jogo e ao jogar, e nos traz para um ponto mais aberto no que se refere a manifestações elitistas/antidemocráticas nos aparelhos socioculturais de alto potencial à educação. Refiro-me a três aparelhos especificamente:

- Livros
- Meios eletrônicos
- Jogos de tabuleiro

Não sendo nosso propósito dissecar as questões democráticas e de acesso diretamente relacionadas a livros e meios eletrônicos, apenas vou me ater a um aspecto onde os jogos de tabuleiro coincidem com os demais, em uma perspectiva sociocultural. Esses aparelhos:

- Pressupõem produção cultural
- Pressupõem troca cultural

Cada um desses aparelhos, ou mídias apresenta seu modo próprio de produzir

cultura e formular suas redes de troca. Gostaria, finalmente, de chamar a atenção que todos eles são transformados em interesse da pedagogia quando favorecem e ao mesmo tempo requerem literacia. O acesso ao jogo enquanto ferramenta educacional, por extensão, não acontece tanto em suas abordagens em sala de aula, mas através do preparo dos jogadores, que é análogo ao dos leitores (de livros) e usuários (dos meios eletrônicos). Joana Milliet, ao apresentar seu estudo sobre democratização da informática na escola no X Redes (evento da UERJ), declarou: “A Internet não é território neutro ou livre”(2). Nos ensina a pesquisadora que o acesso a rede não habilita seus usuários a utilizarem seus potenciais. Sobre isso, afirma Carlo

(2) Anotação pessoal. (N. A.)

Ginzburg:

No atual momento, o lema da internet está encapsulado nas palavras politicamente incorretas de Jesus: "a quem tem, mais será dado" (Mateus 13, 10-12). Em vez de reduzir as distâncias atreladas à hierarquia social, a internet as exacerba. Para levar a cabo uma pesquisa navegando na web, nós precisamos saber como dominar os instrumentos do conhecimento: em outras palavras, nós precisamos dispor de um privilégio cultural que, como posso dizer com base na minha própria experiência pessoal, é como uma regra ligada ao privilégio social.

(GINZBURG 2010)

O autor ainda afirma que:

(...) Quem quer que tenha aprendido a ruminar por uma hora diante de uma frase ou palavra pode se aventurar sem muitos riscos pela vertigem da internet. Não sou capaz de supor a trajetória inversa. Digo mais ainda: não consigo imaginar que alguém possa aprender sozinho, sem modelos, a prática profundamente artificial da leitura lenta. Daí a internet, de modo a ser usada devidamente (digamos que de acordo com um milionésimo do seu poder), pressupor não apenas os livros mas também aqueles que ensinam a ler livros – ou seja, professores em carne e osso.

(GINZBURG 2010)

Vygotsky dirá que precisamos interagir para aprender. A posição de Ginzburg quanto a tridimensionalidade do aprendizado, na estabelecida relação entre professor e aluno, é bem demarcada, e somada a ideia da “leitura lenta”, corrobora com Chartier e a noção de

leitura intensiva (característica de uma realidade de presença de “livros pouco numerosos, apoiada na escuta e na memória, reverencial e respeitosa”) versus *leitura extensiva* (“consumidora de muitos textos, passando com desenvoltura de um a outro, sem conferir qualquer sacralidade a coisa lida” [CHARTIER 1999]). Se a leitura extensiva tem se tornado obstáculo ao domínio dos conteúdos, a leitura eletrônica levou esse tipo de prática a um ponto dramático. Tal como existe a solidão em meio a multidão urbana, hoje pode-se dizer que há um vazio de sentido em meio a multitudes das informações disponíveis.

Pensar na expansão maciça do jogo de tabuleiro em variedade de temas, cópias, mecânicas, etc., da quantidade cada vez mais reduzida de uso de um único jogo, etc. só aumenta a preocupação com a capacidade de leitura dessa linguagem e suas especificidades. Naturalmente, a “pluralidade de usos, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos” depende do fato de que “(...) cada

apropriação tem seus recursos e suas práticas, e que uns e outras dependem da identidade sócio-histórica de cada comunidade e de cada leitor” (CHARTIER, 2001), e essa observação liberta a reflexão anterior de possíveis restrições baseadas em preconceitos ou paradigmas fechados. Fato: se as transformações ocorridas entre a humanidade e os códigos de linguagem afetam o modo de pensar, e isso é igualmente impactante quando se pensa em acesso democrático ao jogo de tabuleiro.

Condições para a democratização dos jogos de tabuleiro a partir da escola

Chegamos ao ponto onde é possível sintetizar demandas e ofertar propostas concretas para a garantia de democratização dos jogos e seu acesso a partir da escola. Considere que a escola é a entidade coletiva a agregar a infância e a juventude do país, em um só instituto e para o propósito fim de permitir que essas infâncias e juventudes vivenciem experiências que os permitam

aprender, usufruir de seus potenciais humanos a cada dia e ajuda-los a consolidarem todas essas experiências na forma de uma personalidade estruturada e capaz de encontrar qualidade em seu viver individual e coletivo. Se o jogo de tabuleiro e o jogar foi aqui demarcado como um agente de alta eficiência no proporcionar de tais experiências, é extensivo ao que diremos agora, que devem haver políticas públicas e iniciativas privadas a proporcionar os pontos necessários ao seu acesso. Enumeramos aqui os pontos:

- 1) Oferta de jogos de qualidade;
 - 2) Acesso à “aprendizagem na nuvem”
 - 3) Domínio dos elementos do jogar
 - 4) Habilidade interpretativa;
 - 5) Produção e disponibilidade de conteúdos autorais desses alunos.
 - 6) Professor capacitado ao trabalho com jogos
-

7) “Desestratificação” do jogar

É parte da democratização dos jogos que não se criem extratos qualitativos, onde se oferta aos menos favorecidos economicamente produto de má qualidade. A oferta de tais produtos transmite desvalor aos seus usuários. Alunos devem ter acesso a jogos bem construídos materialmente e mecanicamente, jogos que valorizem e ensinem a valorizar o jogo enquanto patrimônio da escola, e, portanto, de todos. Os jogos de má qualidade rapidamente se deterioram mesmo com bons cuidados. Me refiro a certos jogos baratos, encontráveis em lojas “de 1,99”; esses jogos comprometem a qualidade da experiência do jogar, produz vínculos negativos com o objeto jogo. Além disso, aumenta a chance de serem produzidos a partir de condições sub-humanas de trabalho, e mesmo a base de materiais com graus de toxicidade (como tintas contendo chumbo, por exemplo). A oportunidade de todos deve ser de acessar jogos duráveis e inteligentes.

Fornecer acesso a caixa dos jogos em um mundo cada vez mais formatado por redes que

ignoram distâncias físicas e aproximam por meios eletrônicos é apenas uma parte do quadro. É preciso que os alunos-jogadores possam utilizar para o jogar os mesmos recursos que acessam enquanto nativos digitais. Nos referimos a aprendizagem via redes, complementar a aprendizagem direta. Pelas redes, as trocas sobre um determinado jogo, suas regras, reflexões, estratégias, etc. sobre o mesmo tornam a experiência mais completa. Podemos dizer que o perfil do jovem de hoje é o da aprendizagem em nuvem: vários microdados oferecidos de muitas fontes e compilados pelo leitor. Entre os educadores, temos hoje Ludus Magisterium, que é uma “nuvem de aprendizagem docente”, além dos diversos eventos virtuais e plataformas. Para democratizar, é preciso acessar a nuvem, ou seja, possibilitar a participação a essas fontes de microdados.

Agora podemos pensar que, em uma escola, os alunos tem uma biblioteca com jogos de qualidade a sua disposição e meios eletrônicos para trocas sobre os mesmos. Um pré-requisito, porém, se faz necessário: o

domínio dos elementos do jogar. A professora Ana Paula Moutinho, do Pedro II, em recente aula sobre jogos na educação comentou sobre as crianças de 7 ou 8 anos considerados “normais” aparentemente não conseguem jogar. Refutamos a ideia de que essas alunas ou alunos não tenham capacidade cognitiva para o jogo, mas muitas vezes identifica-se que lhes faltam as construções necessárias que o permitem o aprendizado. Estas passam pelo aprender a ouvir, pelo reconhecimento dos componentes típicos dos jogos (dados, cartas, tabuleiros, casas, etc.), e também por outras alfabetizações, como noções sólidas de seriação matemática, por exemplo. Esse domínio elementar é, por sua vez, pré-requisito ou mesmo a semente das habilidades interpretativas que avançarão a medida que o chamado letramento lúdico se amplie.

Como nos ensina o processo epistemológico, culminamos nossos aprendizados pelo registro e divulgação de resultados. Daí que é parte da democratização dos jogos favorecer que os alunos possam

também ser produtores e tenho meios de disponibilização dessas produções. Já há muitas iniciativas desse tipo, mas ainda é muito precário. Recentemente, li mais de cinquenta artigos acadêmicos que relatam jogos feitos por alunos. O que encontrei foi um festival de jogos de trilha ou de perguntas, ou ainda um combo dos dois. Se esses alunos conseguirem eventualmente disponibilizar o jogo produzido para outros colegas, escolas, etc. estarão entregando “mais do mesmo”, e se inversamente, tentarem encontrar jogos sobre um determinado tema de estudo, igualmente observarão experiências bastante repetitivas. O ano de produção passará, e logo o jogo ficará para trás. Por isso, essa produção e seu compartilhar dependem profundamente das premissas anteriores. Como educador, preciso proteger meu aluno da estereotipia lúdica que marca seu lugar na escola e impede que os jogos sejam companheiros de longo prazo dos alunos, inclusive na vida adulta. O que queremos, por isso mesmo, é um conjunto de experiências que

marquem, a transmitir ao aluno um espírito de coletividade na construção de legados reais.

Para adquirir essa consciência e poder exercer as habilidades que permitam isso tudo acontecer, eu preciso me educar. Tenho como uma conta pessoal que para cada professor que conhece, outros quase mil não conhecem os jogos de tabuleiro atuais, diferenciados dos tradicionais (xadrez, memória, damas, etc.) ou dos comerciais consagrados no mercado brasileiro (war, detetive, banco imobiliário, etc.). Quanto mais aborda-os pedagogicamente! A capacitação dos professores para o uso dos jogos de tabuleiro em educação é urgente e deve se tornar política pública o quanto antes.

Finalmente, a democratização dos jogos e do jogar na educação precisa romper com a estratificação do jogar. Hoje, a fissura social que alcança as idades, a classe social, a formação escolar, etc. atinge o jogo e muitas vezes verificamos que esse se uma experiência incompatível a heterogeneidade. Assim, surgem os “jogos dos velhos da praça”, os “jogos de criança”,

aqueles de “quem não tem o que fazer”, os jogos dos “cultos e intelectuais”, aqueles que são frequentados por pessoas com mais dinheiro e aqueles jogados por pessoas mais pobres. Saberemos que estamos a caminho de uma sociedade mais democraticamente lúdica no momento em que essas fronteiras se esmirrarem. A responsabilidade do professor em colaborar para isso acontecer é imensa.

Gostaria de encerrar minha participação parafraseando Marisa Monte, que na música “vilarejo” nos apresenta uma visão utópica de vida em equilíbrio. Em um trecho ela diz que nesse lugar, as pessoas vivem com o “sonho semeando o mundo real”. Pois é isso: se quisermos que o lúdico se democratize e ofereça subsídios consistentes para a construção de uma sociedade melhor, é preciso um estado permanente de reflexão e alerta em relação as seguintes perguntas: Quem joga? Por que joga? Como joga?

* * *

ANEXO: Respostas de Arnaldo V. Carvalho às perguntas dos participantes do II Simpósio Fluminense de Jogos e educação, dirigida a mesa:

1. Se me perguntarem como acho que podemos criar jogos acessíveis e deixá-los acessíveis para uma população de baixa renda, direi que é muito difícil num país que hoje vive uma onda violenta de discursos em torno da palavra empreendedorismo, a gente pensar no jogo de tabuleiro chegando a educação sem uma revisão das políticas públicas que favoreçam oligopólios e sigam permitindo a grandes grupos empresariais o monopólio do material didático do país. O Brasil detém a quinta maior cifra anual de material didático do mundo. Esse investimento em material didático é predominantemente em livros. São centenas de milhares de livros, com o governo movimentando uma economia privada. Há que se fazer uma grande revisão dos mecanismos de escolha dos materiais didáticos, que não deve prejudicar os livros mas diversificar investimentos, incluir os jogos de tabuleiro como item de grande interesse. Sabemos que já

há verbas destinadas a computadores, Internet e conseqüentemente há algum acesso a jogos eletrônicos, o que é muito bom. Se o eletrônico é fundamental, o não eletrônico também é, por suas características insubstituíveis. Também podemos ampliar acesso e facilitar o letramento lúdico na aproximação do livro para com os jogos. Hoje, aqui no simpósio, estamos com uma área lúdica, e nela o SeJoga tem entre as ofertas de jogos um dos que considero mais importantes: o Monstro das Cores, um jogo baseado em um livro infantil. O diálogo do livro com o jogo estabelece aspectos que estão sendo perdidos a medida que o eletrônico avança e desafia a manutenção de processos mentais fundamentais para o ser humano, que inclui a leitura lenta. Não me refiro a ler palavras, mas a ler a vida. Conseguir em um mês assistir um filme de qualidade e não assistir filme mais nenhum no outro dia e no outro dia. Estou falando de receber uma informação e poder ruminar a informação. No consultório, costumo perguntar aos clientes quantas abas estão abertas no computador. Cada aba representa um trecho de

recurso mental, que é um só. Estar em segundo plano não quer dizer que não esteja lá. É como o computador, estamos com atenção dividida, e isso compromete a qualidade das análises, das construções, do vivenciar e do aprender. Estamos sobrecarregados pelos processos cognitivos em “stand-by”. Isso compromete a visão da integralidade das coisas, tanto em termos de nitidez e agilidade, como em profundidade a longo prazo. Isso é algo que só vai ser readquirido - aqui trarei um privilégio do jogo sobre o livro - voltando a se olhar nos olhos. O livro é muito importante para o desenvolvimento do pensamento profundo, de longo prazo. Mas não produz a interação direta que o jogo tem. Essa interação direta, olho no olho, é um degrau primário anterior ao desenvolvimento do pensamento literário, do próprio desenvolvimento da criança. A criança aprende a brincar, aí aprende a jogar, e então aprende a ler. O processo é esse, em degraus. Então jogar prescinde este estado. Por isso não podemos falar em como trazer os jogos de tabuleiro como atividade educativa para os pobres sem se falar em uma

política pública. E em parte isso acontece porque falta pressão nossa, enquanto educadores lúdicos ou “professores do tabuleiro”. Falta porque aos poucos eles conseguem implantar a ideologia da uberização. Vemos pessoas comprando essa ideia: “sou empreendedor”, pessoas que perderam seus direitos trabalhistas, mas se consideram empreendedores. Não podemos só falar só mal do governo, mas quando coloco 2 ou 3 quartos de tudo o que ganho em impostos, eu tenho que cobrar! Estou pagando para essas coisas acontecerem, é claro que tenho que cobrar! Parece que temos que fazer uma reivindicação mais intensa, incisiva em relação a isso. Naturalmente, somos do lúdico, e como tal, precisamos usar a criatividade, a inteligência, para usarmos os instrumentos do lúdico. Isso pode ser até menos árduo do que se imagina! Só para ilustrar, relato o exemplo dos movimentos da ciclomobilidade no Brasil. Os ativistas aprenderam sobre a importância de pressionar e conduzir informação na direção em quem dirige o país. Reúnem, assim, recursos para manter pessoas em Brasília reivindicando

pauta, chamando para explicar, detalhar a importância da mesma. Uma abordagem direta aos políticos, sem que haja nenhum tipo de manobra escusa: não é questão do político ser “bom” ou “mal”: em relação a ciclomobilidade, muitos dos governantes não tem ideia do que é, nem tem ideia do que o Brasil tem a ganhar com o incentivo extensivo da mobilidade não motorizada. “sabe o que é ciclomobilidade”? Não sabem! Não sabem o que é nem que pode ser bom para alguém, e mais, pode ser mais barato e mobilizador que outras coisas que já estão fazendo e apoiando. Tudo o que hoje acontece em ativismo organizado poderia acontecer também em relação aos jogos de tabuleiro na educação. Acho que ainda não estamos na fase de apenas reclamar, estamos na fase de apresentar o jogo de tabuleiro moderno e seus benefícios, temos que apresentar a sociedade e a quem tem condições de coloca-lo como pauta nacional. Os políticos não tiveram acesso ao jogo. A população que está ali é a mesma dos brasileiros que não conhecem isso. Precisamos apresentar diretamente a eles, coloca-los para jogar, rir e pensar o jogo, e tenho certeza que quando essa apresentação

terminar, eles imediatamente perguntarão: como a gente faz para implantar isso nas políticas públicas? Queremos! Tenho certeza que aí as coisas andam.

2. O jogo como um instrumento para se pensar a democracia:

Quando comecei a pensar nessa apresentação me fiz três perguntas: eu quero jogar para democratizar, eu quero democratizar o jogo ou eu quero democratizar através do jogo? Essas perguntas são importantes, porque as vezes só pensamos no aspecto democrático do acesso aos jogos, e não dos jogos como proporcionadores de um pensar democrático. Sem dúvida, em outros momentos, precisaremos discutir como as experiências do e em torno do jogo de tabuleiro favorecem uma consciência democrática.

Referências

Bobbio, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1998.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001

GINZBURG, Carlo. **A história na Era Google**. Fronteiras do Pensamento. In: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>

Ludopedia. **Censo Ludopedia 2020**. In: <https://www.ludopedia.com.br/censo/resultado>. Última visualização 20 de março de 2021.

PNAD/IBGE. **Conheça o Brasil - População COR OU RAÇA**. In:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas.> Última visualização 20 de março de 2021.

Wikipedia. **Magic: the Gathering**. Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Magic:_The_Gathering (última visualização 20 de março de 2021).

Jogos e Ensino de Sociologia: desafios, dilemas e resultados

Pedro Henrique Barboza Machado

Professor de Sociologia da rede privada de ensino das cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Graduado em Ciências Sociais pela UERJ e mestrando do PPCIS-UERJ.

Foi com alegria que recebi o convite para participar do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação. Acredito que iniciativas como essa agregam conhecimento no circuito daqueles e daquelas que querem pensar a educação de um modo mais libertário, democrático e que, sobretudo, faça sentido aos atores centrais do processo educativo: os/as estudantes. Por isso, aproveito a oportunidade para saudar os organizadores desse simpósio.

A minha alegria ao participar dessa mesa intitulada “Jogo como produto educacional” vem acompanhada por um grande convite à reflexão. Minha fala tentará unir duas atividades essenciais para nossas vidas - o lúdico que se materializa na forma de jogos e a educação experimentada através da escolarização - mas que, lamentavelmente, ao longo do tempo, vêm sendo dissociadas. Muitas são as razões que explicam essa divisão. Entretanto, trazê-las à luz nesse momento extrapola os limites que temos aqui. De todo modo, gostaria somente provocá-los nesse sentido e apontar que o contexto neoliberal ao qual estamos submetidos talvez seja

uma das grandes razões que elucide essa dissociação. Afinal, num mundo onde os ditames da educação são balizados através de índices de aproveitamento e onde o brincar, a criatividade e a imaginação não figuram enquanto atividades essenciais, é plausível que não se pense o jogo enquanto uma ferramenta e produto educacional.

Meu desafio aqui se torna maior pela minha área de atuação. Atuo como professor de sociologia para estudantes do ensino médio. Ensinar sociologia na educação básica já traz consigo desafios o suficiente. Historicamente, a sociologia não se consolidou enquanto um campo de estudos reconhecido social ou politicamente na etapa da educação básica. Tivemos muitas idas e vindas. Da introdução da matéria nas primeiras décadas do século XX, passando pela suspensão de toda e qualquer possibilidade de ensino durante os anos tenebrosos da ditadura civil-militar, até os ares democráticos vividos depois da constituinte de 1987/88, o ensino de sociologia na etapa da educação básica se mostra ainda enquanto uma seara que carece de consolidação e aceitação por parte da sociedade civil. Somente a título de exemplificação, um marco fundamental dessa nossa

trajetória de lutas é a lei 11.684/2008, que instituiu a obrigatoriedade da sociologia enquanto componente curricular em todos os anos de escolaridade do ensino médio.

A despeito desse marco legal importante, o ensino de sociologia - assim como outras matérias no campo das Ciências Humanas- sempre fica dependente dos ares políticos que vive-se no país, não contando, portanto, com segurança suficiente para que a matéria permaneça nos currículos. Soma-se a isso certa “desconfiança” ou dúvida por parte da sociedade quanto à efetividade da presença dessa matéria para o ensino médio. Ninguém costuma questionar a necessidade da física ou da química, já a sociologia... Quero deixar claro que eu não estou defendendo a ausência da química e/ou da física em nossos currículos, só dou esse exemplo para elucidar o quão instável e desafiador é o cenário para o ensino da sociologia.

Ultrapassado esse cenário mais social, somam-se desafios de outra ordem. Entramos aqui no campo do “como ensinar a sociologia para estudantes que muitas vezes nunca tiveram contato com esse componente curricular”? Uma dúvida

recorrente nesses debates é como fazer a transposição de conceitos e discussões que travamos na academia. Há aqueles que defendem que o ensino deve ser pautado de modo muito semelhante ao qual travamos contato na graduação, com extensas leituras e volumosos trabalhos de escrita. A esses, direciono minha discordância respeitosa. Não que a leitura e a escrita não façam sentido no ensino médio. Essas são atividades essenciais. Porém, há que se atentar para o formato a ser exigido. Nesse sentido, temos que pensar em outras possibilidades que suplementem nosso ensino. É nesse momento que o jogo, enquanto ferramenta pedagógica, se insere no debate.

Quero destacar esse ponto com mais cuidado. Não estou defendendo aqui a existência de jogos de maneira ocasional, como se fossem “cartas na manga” que o professor pode acionar quando não sabe mais o que fazer. Muito pelo contrário! Devemos colocar o jogo enquanto uma estratégia permanente em nossas reflexões pedagógicas. Certamente não conseguiremos trabalhar todos os conteúdos através de jogos, porém acredito ser fundamental que em nossa práxis sempre os tenhamos

enquanto horizontes possíveis a fim de realizarmos a tão propalada transposição didática. É crucial, portanto, que compreendamos os jogos enquanto uma prática que poderá estar a nosso favor para que desenvolvamos habilidades e competências em nossos estudantes, tal qual indicado pelos documentos oficiais que balizam nosso fazer - como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, as discussões travadas à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ponto também que não é necessário que sejamos especialistas em jogos - como muitos que aqui participam desse Simpósio- para incluirmos essa prática em nosso cotidiano escolar. Particularmente, eu não me incluo nesse grupo, por mais que me esforce ano após ano para melhorar. Como vocês verão, os jogos que desenvolvo com meus estudantes são, a meu juízo, bem simples. As ideias que me surgem são consequências de minha própria vivência enquanto um “jogador normal”, que foi socializado nessa prática através de jogos bem populares, como aqueles de tabuleiro que se difundiram no mercado brasileiro ao longo dos anos 1990.

Aproveito o momento também para sublinhar alguns argumentos que, a meu juízo, fundamentam os jogos enquanto produtos educacionais viáveis. Quando incluo jogos em meu planejamento, eles podem se apresentar de duas formas. Ou apresento a proposta do jogo já finalizada para turma e, sendo assim, a atividade a fazer é jogar “pura e simplesmente” ou explico a eles a comanda, cabendo ao grupo produzir algum jogo a ser experienciado por todos. Confesso que essa segunda opção é a que mais me apraz, embora nem sempre consiga realizá-la. Além disso, através de experiência colhida em três anos dentro de sala de aula, a possibilidade dos estudantes jogarem um jogo por mim proposto ou de criarem, estimula sobremaneira suas criatividade, fazendo-os que assumam um papel de protagonistas em aula. Isso os desloca de um campo passivo onde somente recebem a informação vinda do professor. Infelizmente, por muitos motivos (sejam pessoais ou estruturais), percebemos ainda em nossas escolas muitas práticas de ensino norteadas por essa postura. Paulo Freire, nosso grande teórico e referência obrigatória em educação, falava da “educação bancária”: aquela desenvolvida como se os

estudantes fossem simples tábulas rasas em que os professores, pretensos detentores do saber, fariam depósitos conteudistas em suas cabeças. Ao introduzir a prática de jogos para o chão da sala de aula, convidando os jovens a se imiscuir com a proposta, nada mais distante de uma educação bancária, portanto. Ademais, admitindo essa possibilidade do jogo enquanto produto educacional, (re)colocamos o estudante de ensino médio conectados com a ludicidade inerente à vida. Esse entendimento, tão presente na etapa da educação infantil, é, pouco a pouco, deixado de lado ao longo do processo escolar. A prática do jogar dentro das salas de aula também tem um potencial poderoso para a promoção de debates e de interações entre os jovens. Debates e interações esses que podem não aparecer caso pensemos numa aula num formato tradicional, onde o professor fique falando e os jovens apenas ouvindo.

Antes de passar para dois exemplos práticos, destaco algo fundamental. Quando pensamos em jogos enquanto estratégia pedagógica, obviamente devemos ter nitidez de qual nosso objetivo. Nesse sentido, através da prática que consegui construir nos cotidianos plurais das salas de aula onde leciono,

vislumbro três campos que conferem inteligibilidade aos jogos no fazer pedagógico. Eles podem ser usados para apresentar uma temática à turma, servindo assim como um primeiro contato com determinado assunto. Isso se mostra muito válido, tendo em vista a aridez de alguns conceitos sociológicos a serem trabalhados no ensino médio. Inúmeras pesquisas no campo da neurociência também apontam para a importância do primeiro momento com determinado assunto, sendo determinante no prosseguimento dos estudos e da maneira pela qual o jovem vai encarar aquelas discussões. O jogo também pode servir para aprofundarmos um conteúdo que já foi iniciado. Nessa fase, sua prática também se mostra benéfica, pois pode dirimir possíveis entendimentos equivocados que os jovens construíram sobre tal assunto. Por fim, o jogo também pode se apresentar enquanto uma ferramenta avaliativa poderosa. Sabemos que avaliar é uma etapa fundamental do processo educativo. De maneira equivocada, muitos pensam ser esse o momento máximo de educar, o que confere a essa prática uma importância muitas vezes descabida. Acredito que todos nós conhecemos histórias de pessoas que desenvolveram reações desagradáveis com momentos de avaliação na escola.

Sendo assim, o jogo também pode ajudar a desconstruir essa visão errônea. Por que não avaliar de maneira lúdica?

Apresento agora dois exemplos extraídos de minha prática. O primeiro chamo de “Banco Imobiliário Marxista”. Intei-rei-me dessa ideia num “post” de facebook há alguns anos, quando um professor europeu desenvolveu a proposta de discutir com seus alunos conceitos fundamentais do pensamento político e social de Karl Marx usando como estratégia a ideia do famoso jogo “banco imobiliário”. Adaptei essa inspiração às minhas necessidades e, desse modo, com o intuito de despertar o grupo para alguns debates e ideias fundamentais na sociologia de Marx, propus que jogássemos banco imobiliário.

Com o jogo queria basicamente apresentar aos estudantes a noção da existência de classes sociais diferentes dentro da sociedade capitalista e a importância do capital para pensarmos esse modo de produção. Dessa maneira, adaptei algumas regras básicas. O momento começou com a turma sendo dividida em vários subgrupos. Eu fazia o papel do banco, controlando o dinheiro que circulava. Os grupos receberam quantidades

diferentes de dinheiro, o que fazia com que alguns grupos, quando tinham a possibilidade de adquirir determinada propriedade, não pudessem fazê-lo, ao passo que outros grupos só aumentavam suas posses. À medida que o jogo decorria apenas uma minoria dos grupos conseguiram adquirir todas as possibilidades de compra de imóveis existentes no tabuleiro, enquanto a maioria não possuía propriedade alguma. Ademais, inventei algumas “contas a serem pagas” por todos os grupos ao final de cada rodada - além dos já existentes “aluguéis” cobrados pelos donos das propriedades. Obviamente que aqueles que não conseguiram comprar propriedades, conforme o avançar do jogo, se viam em apuros. Ofereci a esses a possibilidade de pegar dinheiro emprestado a juros no banco - o que me permitia a possibilidade de discutir o conceito de “juros”, fundamental no entendimento de Marx para o funcionamento da economia capitalista. Terminado o jogo (que foi pensado para dois tempos de aula, ou seja, 100 minutos), pedia que cada grupo escrevesse um brevíssimo “relatório”, onde constasse as impressões sobre as regras e o modo como o jogo ocorreu. Era a partir daí que introduzia os conceitos de maneira mais rigorosa,

apresentando as discussões sociológicas desenvolvidas pelo pensador alemão.

O segundo jogo que trago aqui como exemplo é o “Socioloquiz”. Trata-se tão simplesmente de um quiz com perguntas e respostas produzido pelos próprios estudantes. Diferentemente do “banco imobiliário marxista”, eu apenas informei a eles que queria que desenvolvessem algum jogo de perguntas e respostas abordando nossos conteúdos. Não fiz qualquer exigência além dessa. E qual o meu objetivo com tal proposta? Era justamente avaliar uma gama de conteúdos estudados ao longo do ano. Destaco que desenvolvi essa proposta no final de um ano letivo e, portanto, teve um caráter de “revisão geral”. O resultado obtido foi bastante satisfatório, pois pude perceber os estudantes se envolvendo na proposta e, talvez o mais positivo de tudo, ansiando pelo momento do jogo em si. O resultado apresentado foi um leque variadíssimo de perguntas que englobavam algumas áreas sensíveis das Ciências Sociais- como trabalho, poder, cultura, gênero e modernidade.

Como já indicado, acredito que o jogo deva entrar definitivamente nos horizontes reflexivos dos educadores, porque estamos falando da

possibilidade de construirmos um ensino que faça mais sentido aos jovens que recebemos em nossas salas de aula. Ensino esse pautado pela ética e pela responsabilidade de construirmos um mundo onde a criatividade, a alegria e o respeito às regras estabelecidos coletivamente sejam norteadores de nossas práticas sociais. Creio verdadeiramente que através do hábito de jogar dentro de nossas salas de aula pode-se estimular muitíssimo tais valores em nossos jovens.

O jogo como produto educacional: estudos de caso de avaliação

Renata da Silva Palheiros

Mestranda em História e Crítica da Arte, PPGAV/EBA/UFRJ; Pós-graduada em História da Arte Sacra, FSBRJ; Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Cinema, UFF.

Professores quando diante de suas turmas, costumam se perguntar e buscar novos métodos de atividades e avaliação de seus alunos. Essa pode não ser uma máxima adotada majoritariamente por todos, mas vamos partir do pressuposto que aquele que ocupa uma posição de ensinante, busca sempre o melhor para aqueles que estão para receber o conhecimento (e esperar que os que não o fazem, se inspirem nos bons exemplos de prática de sala de aula e a adotem em algum momento). No entanto, nem sempre é possível modificar todo um currículo, ou fugir de uma doutrina escolar que não permite atividades não usuais, como o uso do lúdico como ferramenta, por exemplo.

Felizmente, hoje possuímos diversos exemplos de professores que romperam essa barreira e vêm aplicando atividades lúdicas em suas salas de aula, alguns mesmo conseguindo extrapolar sua própria classe e abrangendo toda a escola nessa “cultura escolar”, se é que podemos nomeá-la assim, pois não se trata apenas de se incluir um jogo clássico como xadrez ou damas no

intervalo recreativo. A inserção de jogos e outras ferramentas lúdicas vem acompanhada de uma “cultura” que altera o pensamento do professor ao planejar suas aulas, o modo como vê e aborda seus alunos, a interação de ambos os grupos – docentes e discentes, e toda a comunidade escolar.

No entanto, é preciso que o professor também se questione sobre suas escolhas. Quais são os melhores jogos, quais devo utilizar para determinado conhecimento ou turma, como devo utilizar esses jogos, e finalmente, como devo fazer minha avaliação a partir disso. Vamos nos ater a essa última parte, a avaliação. Gosto de pensar e convido-os a pensarem comigo, que um jogo não tem um uso único, ele é múltiplo na sua essência, nós é que precisamos adaptar o nosso olhar e entender como ele conversa com determinado assunto, abordagem ou público. Para a avaliação devemos manter o mesmo perfil de pensamento. Se partimos de uma ferramenta (o jogo ou atividade lúdica) que é múltipla e adaptável, como pode a avaliação a partir de sua aplicação ser rígida e

catedrática? Talvez um dos grandes desafios para o professor seja entender esse raciocínio subjetivo que existe por trás do uso do jogo, para compor uma avaliação que siga os mesmos objetivos, e assim se torne eficiente.

Para entendermos melhor essa maleabilidade do pensamento e os caracteres múltiplos da avaliação, compartilharei duas experiências que pratico em sala de aula e os respectivos métodos de avaliação. É importante frisar que estas são atividades bastante específicas pois não é uma turma de curso convencional, mas o importante é o que está por trás, a forma como pensamos o uso dos jogos e sua consequente avaliação. Leciono produção cinematográfica para turmas cuja faixa etária varia de 18 aos 40 anos (sem limite para este, na verdade), com origem escolares distintas. Alguns são profissionais de outras áreas que buscam um novo hobby ou qualificação, outros são jovens querendo entrar no mercado de trabalho. O que tem em comum, em sua maioria, é zero contato

com a prática de cinema (ou audiovisual em geral).

Estudo de caso 1: Cineducando cardgame

Alguns anos antes de lecionar, desenvolvi um jogo de cartas para ensinar como funciona a produção de um filme no mercado brasileiro (porque existem diferenças de produção entre cada país), como parte de um projeto que desenvolvia junto à ong Cineduc - Cinema e Educação, que há 50 anos atua na área de democratizar o uso e o ensino de cinema nas escolas e para todos os públicos. Infelizmente o projeto não continuou e engavetei o jogo. Quando assumi as turmas de produção, me vi diante de alunos com perfis tão diversos, e com um prazo tão curto para passar tanto conteúdo que resolvi retomar aquele jogo esquecido, e passei a inseri-lo dentro do meu plano de aulas. No início era apenas um diferencial, algo para quebrar a rotina, mas logo se mostrou uma ferramenta preciosa, não apenas para entreter e ensinar, mas principalmente para avaliar!

Rapidamente vamos ver o perfil do jogo. “Cineducando cardgame” (nome provisório que segue o do festival pro qual foi criado) é um jogo de cartas para 2 a 4 jogadores (ou equipes), com duração de cerca de 50 a 60 minutos (um tempo de aula), onde cada jogador ou equipe representa uma produtora de cinema e deve selecionar projetos de filmes, financiá-los, contratar equipe para filmagem e fazer a distribuição dos filmes. A pontuação do jogo vai da escolha do roteiro, conseguir realizá-lo até o público alcançado. Quem fizer mais pontos, vence.

Os objetivos ao aplicar o jogo são:

- 1 - ensinar como se faz a produção de um filme de forma lúdica;
 - 2 - frisar quais são as etapas de produção de um filme;
 - 3 - até que ponto devem se aprofundar em cada etapa de produção (e quando devem seguir adiante);
-

4 - inserir elementos reais dentro da partida, como uma primeira experiência na prática de decisões;

5 - a dificuldade de produção de filme precisa ser sentida no jogo;

6 - as escolhas dos jogadores ao longo do processo refletem na sua produção final.

Como mencionei anteriormente, a disciplina tem pouco tempo para passar muito conteúdo para os alunos. O processo de produção de um filme é longo, alguns chegam a durar anos antes de concluir, e apenas o método expositivo e de exercícios não dá conta de explicitar aos alunos a complexidade de cada uma das cinco etapas de produção de um filme. Quando eles jogam, de certo modo, vivenciam essas etapas, e passam a entender como cada escolha tem consequências na ação futura, como estão interligadas. O que era apenas teoria passa a ter um sentido concreto, e eles precisam vivenciar as dificuldades de decidir quando um filme está pronto para seguir adiante, como lidar com mais de uma produção simultaneamente, entre

outros exemplos. O jogo passa a ser o aglutinante de todo o conhecimento que eles receberam ao longo do período, mas que ainda pareciam disformes e dissociados.

Após algumas turmas experimentarem essa atividade, pude perceber que não apenas conseguia atingir os objetivos iniciais propostos, mas que havia ganho uma ferramenta fundamental para avaliar o quanto da disciplina tinha sido apreendida, em quais processos havia maior dificuldade e necessidade de revisão, mas também que a partir dali pude compreender como cada aluno se comportava diante do jogo, para que tipo de perfil de produtor ele apresentava inclinação, e isso se tornou um elemento fundamental no modo de abordar o conteúdo da disciplina e avaliação de modo individualizada, e não apenas como coletivo.

Como existem cinco etapas de produção, existem cinco tipos de produtor, que atuam em momentos diferentes do filme, e possuem características, não apenas funcionais, mas de personalidade distintas. O jogo permite entender com que tipo de produtor o aluno se

identifica, e assim, como professora, posso auxiliá-los de forma mais objetiva e aprofundada em cada área e prática a serem realizadas. Notem que não há um manual ou formulário de avaliação. Há uma debate aberto bastante franco após a partida, em que os alunos colocam suas opiniões e impressões, e fazemos a troca de avaliações. Eles recebem um “feedback” imediato de como se comportaram como produtores, que tipo de perfil demonstraram ter, quais tipos de filme estariam produzindo no mercado, o que melhorar, o que estudar mais. E os alunos também tem a liberdade de me avaliarem, numa troca bastante franca. Um detalhe importante, embora façamos a contagem de pontos, o vencedor nessa atividade em sala de aula não é exaltado, porque o mais importante é a experiência que cada um teve.

Em alguns casos, torno a pegar a mesma turma em uma segunda disciplina mais avançada, e a prática do jogo no período anterior se mostra constante. Eles retêm a memória da experiência, e constantemente, a partida é retomada para se exemplificar

situações que eles já viveram ainda que no simulador lúdico. A prática do jogo torna-se assim muito mais do que apenas um momento recreativo. A aplicação do “Cineducando cardgame” como ferramenta de avaliação hoje é fundamental dentro do meu plano de aula, sem o qual tanto os alunos, como eu como professora, perderíamos muito dessa experiência.

Estudo de caso 2: simulador de produção

A produção é uma disciplina que demanda muita prática, e apenas o discurso teórico não é suficiente para preparar os alunos para as filmagens e outras situações que encontrarão durante a produção no mercado de trabalho. Esta atividade aplico na turma avançada de produção, pois eles têm poucas semanas para começar a filmar suas próprias produções. Diante disso me senti na necessidade de propor algo diferente, que simulasse essas situações inusitadas, mas no ambiente controlado de sala de aula. O “Simulador” trata-se de um conjunto de

atividades, dinâmicas diversas, realizadas num fluxo sequencial, sem que eles saibam de antemão o que irá acontecer, não há limite de participantes e dura cerca de 100 min (dois tempos).

Os alunos são divididos em equipes de produção e devem realizar o preparo de filmagem de algumas sequências a partir de um roteiro de um filme que todos já conhecem. Devem realizar a agenda de filmagem, o orçamento e o planejamento de filmagem, exercícios que já estão habituados a fazer individualmente. A partir daí, são introduzidos elementos inesperados que influenciarão nas atividades, como alteração do valor do orçamento total, a definição do elenco, e mesmo uma entrevista inesperada com um possível apoiador/patrocinador.

Os objetivos pretendidos são:

- 1 - desenvolver atividade prática a partir da teoria conhecida;
 - 2 - simular a realidade de produção fora da sala de aula;
-

-
- 3 - dinamizar o raciocínio com decisões rápidas diante de situações inesperadas;
 - 4 - revelar habilidades individuais e coletivas;
 - 5 - capacidade de lidar com imprevistos.

A atividade é extremamente dinâmica, mas esse ritmo é imposto aos poucos. Como eles iniciam um exercício ao qual estão familiarizados, encontram-se em estado relaxado: “é apenas mais uma atividade rotineira, só que vamos aprender a tomar decisões em grupo”. A primeira parte demanda muita atenção e planejamento logístico. Eles estão livres para decidirem o que é melhor para o filme sem se preocupar com custos. No segundo momento, é inserido uma restrição orçamentária, o filme passa a ter um valor, e é preciso adequar aquele planejamento inicial a essa nova quantia. A escolha desse valor é feita aleatoriamente, em forma de sorteio, o que vai exigir que eles repensem o planejamento inicial para dentro na nova realidade. Num terceiro momento, também de forma aleatória, lhes são indicados atores ou

diretores de renome que estarão na equipe. Pode não parecer, mas essa informação traz uma nova perspectiva aos projetos, pois nomes influentes podem significar oportunidades de patrocínio e mídia para o projeto, ou podem ter o efeito oposto. Num quarto estágio, eles recebem a mensagem que conseguiram uma reunião com alguma pessoa que pode fazer a diferença para o seu projeto. Essa pessoa é escolhida de forma personalizada, de acordo com o andamento de cada produção, como professora avalio o que eles estão precisando de mais urgente, e o personagem pode ser um político influente, um patrocinador, um fornecedor, etc. A equipe é retirada de sala de aula para outro ambiente, onde terão a entrevista. Esta é a parte mais difícil mas também a mais reveladora, pois exige do professor dotes interpretativos. Os alunos não estão mais falando com a professora, interpreta-se toda uma situação em que eles estão diante de um possível apoiador. A equipe precisa se comportar como se estivesse numa reunião, precisam vender o projeto em poucos minutos, conquistar a confiança do pretendente e sair da sala com o apoio. Nesse

momento, destacam-se as lideranças que tomam a fala na reunião, o poder de articulação, o quão profundamente eles estão inteirados do projeto e dos assuntos do cotidiano, poder de persuasão diante de uma indiferença ou negativa, e como vão se readequar após o resultado da reunião. A entrevista tem um efeito chave sobre toda a turma, criando expectativa nas próximas equipes, e dando uma nova energia àquela equipe que está retornando. Por fim, eles precisam readequar o projeto a todas essas novas situações e apresentar o resultado para turma. Todos farão uma avaliação aberta e franca, dando opiniões e comentando as melhores estratégias para cada situação.

Esse simulador não é um jogo, não há regras definidas e expostas previamente, é uma atividade lúdica, uma “gameficação” de processos. Para tornar mais característico utilizo como elementos para os sorteios os componentes de um jogo de tabuleiro sobre cinema chamado “Dream Factory” ou “Hollywood Blockbuster”, do alemão Reiner Knizia. Esses pequenos elementos poderiam ser substituídos

por uma lista num papel, mas permitem criar um cenário mais lúdico, e os alunos se sentem parte de um jogo de verdade.

Avaliação

Essas duas práticas têm permitido, cada uma a seu modo, traçar perfis de avaliação que funcionam nos dois sentidos, tanto para os alunos como para a professora. Separo abaixo alguns pontos que se destacam em cada perfil.

Do ponto de vista do aluno, o jogo de cartas é uma atividade fechada, com regras definidas que ele conhece desde o início. Ele está num ambiente controlado e pode fazer um planejamento a longo prazo. Permite que ele vivencie uma teoria, onde o tempo de jogo não corresponde ao tempo real de execução. O Simulador, por outro lado, é uma dinâmica aberta com elementos surpresa, num ambiente imprevisível que ele não controla, ele reage com base no conhecimento que ele tem previamente. Qualquer planejamento a longo prazo, que é necessário, é posto à prova por

situações imprevistas, o que demanda decisões rápidas. Ele vivencia uma prática em tempo real.

Para o professor, o jogo permite traçar perfis de produtores, avaliar a compreensão do conteúdo exposto previamente, criar analogia do resultado com produções reais trazendo a experiência do jogo para exemplos que eles conheçam. Permite desenvolver um rico debate pós-jogo, onde todos podem trocar avaliações e impressões. Com o simulador, o professor também pode aperfeiçoar os perfis pré-definidos no jogo, readequando quando necessário, até mesmo estabelecer novos perfis, avaliar a necessidade de aprofundar ou exemplificar mais alguma etapa, solucionar novas dúvidas que surgirem após a prática, e promover o debate pós-simulador enriquecido pela experiência de todos os grupos.

É possível estabelecer três níveis de avaliação, um primeiro comportamental por observação das ações dos alunos, um segundo de capacidade de compreensão da turma diante do conteúdo, e um terceiro nível que se estabelece com os debates, que é como eles se

reconhecem dentro daqueles papéis estabelecidos, e como eles se auto-avaliam individualmente e em grupo. Essa troca permitida pelo debate é fundamental para que a atividade não se perca apenas como um dia divertido, é preciso que eles compreendam como está inserida dentro do contexto mais amplo, e como pode ser retomada constantemente em aulas posteriores ajudando a exemplificar situações futuras. Isso vai permitir que criem uma memória-chave que poderá ser retomada quando estiverem diante de uma situação real, auxiliando-os a tomarem decisões, pois já discutiram as possibilidades de erros e acertos em sala de aula.

Conclusão

Quando nos perguntamos se é possível avaliar atividades lúdicas de caráter subjetivo, e se podemos produzir e avaliar um jogo como ferramenta escolar, não precisamos ter medo de dizer “sim, é possível e viável”. O mais difícil é saber como iniciar, mas a

resposta vai estar na raiz do seu próprio problema. Ao elencarmos que objetivos queremos alcançar, o mais minuciosamente possível, devemos procurar a base dentro da própria disciplina ofertada, e nas referências que temos próximas de nós com jogos. Algumas vezes encontraremos jogos publicados que serão perfeitos para o uso, outros que precisarão de adaptação, e quando não o encontrar, permita-se criar. Não existe um melhor do que o outro, por ser artesanal ou profissional, existe aquele que cumpre o seu objetivo.

Os jogos são poderosas ferramentas sociais, que permitem que externamos o modo como pensamos e reagimos a situações, e por isso é possível fazer avaliações subjetivas, entender melhor como o aluno pensa e se comporta, quais são suas dificuldades. E muitas vezes eles nos surpreendem, nem todo aluno extrovertido tomara um papel de liderança numa situação de dificuldade, nem todo aluno tímido se calará por medo de falar. O jogo permite ao professor ver a sua turma não apenas como um coletivo, mas

intensifica a personalidade individual de cada um, e como eles interagem em grupo.

A troca permitida pelos debates após toda atividade reverte-se numa aula de análise coletiva e aprofundamento do conteúdo em que ganham alunos e professores. Cria entre ambos um vínculo, um elo de confiança que permite maior interação e engajamento dos alunos nas atividades futuras. O professor ganha novos parâmetros para ajustar seu conteúdo e didática, o aluno ganha motivação e mais conhecimento, pois com a participação coletiva eles avaliam seus próprios papéis dentro das atividades, se colocam dentro do conteúdo da atividade, são parte integrante e não mais espectadores de conteúdo.

Assim, o uso de jogos ou outras ferramentas lúdicas permitirão não apenas a quebra da rotina, mas gerarão um novo ponto de vista de um conteúdo, o aluno aprenderá melhor, e o professor avalia melhor a si mesmo e a sua turma.



Cardgame na educação: o projeto *New Planeswalkers* - MTG

Jorge ‘Jacoh’ Ferreira

Professor de Geografia/História da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Especialista em Gameificação de Processos Pedagógicos. Coordenador do Projeto New Planeswalkers - MTG para o futuro. Regente de turmas do ensino fundamental anos finais de Geografia e História no EMAC Princesa Isabel.

<https://www.facebook.com/newplaneswalkers/>

O que seria de uma sala de aula onde pudesse ser utilizados jogos comerciais como estímulo ao aprendizado das disciplinas curriculares? E se um famoso *Trading Card Game* como o Magic The Gathering aproveitando todo o potencial estimulante desse jogo? A proposta é exatamente essa: permitir crianças de escola pública tenham acesso a esse intrigante jogo ao mesmo tempo em que aprendem conceitos e são estimuladas pelo mesmo. Em uma relação sinérgica de aprendizagem com motivação, os alunos se sentem comprometidos ao ambiente escolar de sala de aula utilizando o jogo como um catalisador do aprendizado ao mesmo tempo que apresenta a uma comunidade dedicada a oportunidade de participar de algo maior que o próprio jogo de uma forma inédita através de doações e co-participações. Esse é o New Planeswalkers. Uma forma de juntar uma demanda por conhecimento e novas experiências das crianças com uma comunidade carente de efetiva participação social dentro de seu preferido hobby.

Justificativa e objetivos

Quando era muito jovem, nas escolas públicas de primeiro segmento do ensino fundamental do Rio de Janeiro, sempre quis que fosse apresentado a conteúdos diferenciados e que eles envolvessem jogos com muita interatividade. Foi com esse pensamento em mente que hoje, como professor da rede pública da mesma cidade do Rio de Janeiro, tento levar atividades diferenciadas para meus alunos como se neles eu visse aquele pequeno “eu” da década de noventa.

Os alunos da rede municipal do Rio de Janeiro em sua grande maioria, sofrem de uma carência de atividades extra-curriculares diferenciadas. Meus alunos do ensino fundamental nos anos finais não são diferentes desta realidade. Por se tratarem de *hobbies* raros e caros, a barreira financeira como entrada costuma ser um impeditivo ao conhecimento de jogos desta natureza. Assim sendo muito comum o desconhecimento do Magic se não fosse por este projeto.

Ao introduzir o *Trading Card Game Magic The Gathering (MTG)*, canalizamos o objetivo de desenvolvimento de valores como responsabilidade, organização, respeito e comunidade. Com o Magic, é possível mudar paradigmas sociais, adicionar cultura e expandir concepções de mundo.

A característica instigante e desafiadora de raciocínio, propulsora de criatividade tem agregado um prestígio especial para o aluno que consegue ser indivíduo e agente de seu próprio esforço e futuro.

A questão da competitividade estimula a necessidade do aprendizado, sobretudo ao aprendizado da derrota. Já que, dentro do jogo, é perceptível a necessidade de uma maior dedicação para se atingir resultados positivos nas partidas. Tal aprendizado só se faz necessário através da concentração, estimulando o foco no aprendizado, já que neste, encontram-se a chave para o sucesso.

A possibilidade de desconexão, também conhecida como diversão *off-line*, apresenta-se como uma alternativa a contemporaneidade cada vez mais conectada e, às vezes,

desprovida das capacidades sociais necessárias para interagir na sociedade e no futuro. A socialização neste tipo de jogo se faz então obrigatória até mesmo pela sua natureza.

Assim sendo, é bastante plausível ter como objetivos:

- Incorporar o *card game Magic: the Gathering* como atividade extracurricular as atividades cotidianas dos alunos de segundo segmento do nível fundamental da rede pública do Rio de Janeiro.
 - Utilizar das mecânicas do jogo como “catalisador” de conteúdo curricular oficial;
 - Estimular o desenvolvimento cognitivo e de valores através das mecânicas e das atividades de suporte ao projeto;
 - Analisar e comparar resultados acadêmicos tradicionais e formais (notas) de discentes dentro e fora do projeto;
 - Multiplicar, através do interesse dos alunos, novas metodologias analíticas de avaliação baseado no conceito da “*gameficação*”
-

de conteúdos curriculares e extracurriculares.

Metodologia

O jogo Magic: the gathering foi criado no ano de 1993 pelo matemático Richard Garfield, foi o primeiro TCG (*Trading Card Game*) produzido e continuado até hoje, quando conta com aproximadamente 12 milhões de jogadores ao redor do mundo.

Trata-se de um jogo baseado na mecânica de turnos, o qual se baseia no duelo entre dois feiticeiros imaginários, onde cada jogador possui seu livro de mágicas (representado por um deck composto geralmente de 60 cards) que é utilizado para derrotar seus oponentes. Cada card neste deck representa uma mágica ou um recurso para conjurar tais mágicas. As formas de vitória são definidas da seguinte forma simplificada:

- 1) Quando os pontos de vida do jogador chegar a 0.
-

-
- 2) Quando um jogador for comprar uma carta, e não tiver mais cartas em seu deck (*Library death*).
 - 3) Quando um efeito de uma carta disser que um jogador ganha o jogo, ou que o jogador perde o jogo.
 - 4) Quando um jogador tiver 10 ou mais marcadores de veneno

Por ser um jogo de fantasia, logo a princípio estimula-se, com múltiplas temáticas históricas, o desenvolvimento da imaginação literária através das artes temáticas dos cards. As quais são extremamente bem ilustradas com os diversos estilos artísticos clássicos, modernos e pós-modernos.

Dos alunos-jogadores são exigidos a interpretação das regras do cards, tais textos costumam contradizer as regras básicas que são multiplicadas pelos alunos-jogadores mais experientes. Ou seja, existe também um conteúdo pedagógico ligado a Língua Portuguesa no sentido que as regras do jogo estão constantemente “burladas” pelos textos dos cards que precisam ser interpretados. A facilidade com que os

textos são formatados nos cards facilita ainda a sua interpretação em outras línguas (como a língua inglesa por exemplo)A Matemática se faz presente dentro do jogo existindo a necessidade de cálculo e estratégias de ataque e defesa, os quais estão relacionados aos “pontos de vida” de cada jogador e também ao poder e resistência de cada criatura utilizada em combate. No caso do card acima, pensando estrategicamente, uma criatura de 4 de poder pode derrotar um adversário em 5 turnos (já que cada jogador, pelas regras atuais, possuem 20 pontos de vida). Tais raciocínios são comuns durante as partidas com complexidades maiores que as apresentadas no exemplo.

As Artes Plásticas são abordadas nos artistas que ilustram os cards. Artistas profissionais que são influenciados pelos grandes mestres das artes históricas. Ilustrando tanto a dinâmica do jogo como os recursos artísticos. No caso do card acima, os alunos podem reconhecer a influência de um estilo *art nouveau* do artista Douglas Shuler.

A própria construção dos decks (que não são 60 cards aleatórios) envolve estratégias e lógicas que refletem a personalidade de cada jogador. A própria estrutura do jogo possibilita a antecipação e planejamento estratégico e estatístico que favorecem a melhoria dos decks e, conseqüentemente, do jogador.

Os cards são adquiridos para o projeto via doações de jogadores profissionais e semi-profissionais que vem apoiando o projeto substancialmente desde sua germinação no ano de 2015. São caixas e mais caixas com milhares de cards que são oferecidos por esses jogadores de todo o Brasil, graças a influência e divulgação dos próprios jogadores e de uma mídia especializada no jogo que divulga o mesmo estimulando as doações e todo o suporte.

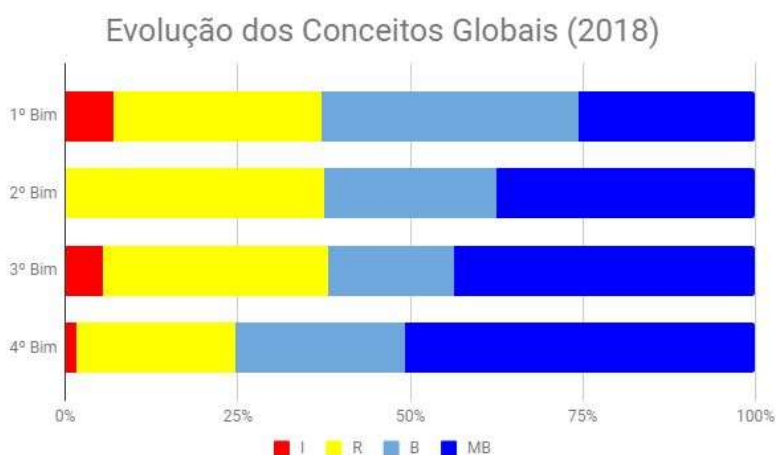
A necessidade de mais cards, cuja fonte única é o professor regente, se faz necessária de forma quase que constante. Já que estratégias únicas não são desejadas por serem previsíveis. Logo, para adquiri-los se faz necessário a aprovação de vários professores através de uma documento intitulado “atestado do digno”. Para

consegui-lo, os alunos, semanalmente, precisam atingir rendimentos mínimos comportamentais e acadêmicos, conseguindo assim a aprovação de 7 professores e um agente pedagógico (inspetor) cujas assinaturas aparecem no documento. Tais documentos, além de proporcionarem mais cards, também resultam em pontos extras para a liga sendo extremamente apreciados pelos alunos-jogadores.

Resultados preliminares

Após 2 anos de projeto, foi perceptível o interesse dos discentes pelo jogo e, através dele, pelo projeto. A capacidade do jogo de agregar uma comunidade de jogadores tem sido utilizada como moeda de troca em prol de seu desenvolvimento cognitivo e comportamental. Ao associar interesse pelo jogo aos conteúdos tem despertado o interesse pelas disciplinas curriculares por dois vieses: através do *atestado do digno*, os alunos tendem a buscar a excelência pedagógica através das atividades dos próprios professores, já que esse é um pré-requisito necessário para que tenham seus atestados assinados; o próprio material

do jogo tem diversas inserções de conteúdo curricular explicado anteriormente, algumas edições do jogo inclusive, são inspiradas na Grécia Antiga, Egito, Idade Média europeia, entre outros períodos e temáticas de relevância Geo-Histórica.



Acima, o gráfico mostra uma substantiva evolução dos alunos jogadores integrados ao projeto nos quatro bimestre do ano de 2018. Observa-se um crescimento dos índices de conceito MB (Muito Bom, média acima de 8,0 em uma escala de 10,0 - representado pela cor azul escuro). Os índices de conceito B (Bom,

média acima de 7,0 em uma escala de 10,0 - representado pela cor azul claro) obtiveram uma redução no mesmo período, explicado por uma possível migração ao conceito MB. A estabilização do conceito R (Regular, média acima de 5,0 em uma escala de 10,0 - representado pela cor amarela) mostra o influxo constante de alunos novos para dentro do projeto, porém estudos mais aprofundados precisam ser feitos para tal evidência.

Em resultado preliminar, o rendimento dos alunos relacionado ao projeto tem apresentado rendimento sensivelmente superior aos demais do mesmo ano. Nos padrões da prefeitura do Rio de Janeiro, para participar do projeto o aluno precisa de conceito B. Já isso cria um desejo de manutenção do status de pertencimento. Para com os demais alunos externos ao projeto, existe também um desejo de pertencimento. Elevando o nível dos demais e existindo numerosos casos que foram premiados com a entrada no projeto. Os alunos com conceito MB são especialmente premiados pelo seu esforço (com cards raros, *deck boxes* - caixinhas porta decks, *playmats* - tapetes para jogo, livros, entre outros), gerando uma

sensação de dever cumprido em si mesmos e desejo de conquista para os demais.

Analisando de uma forma um pouco mais subjetiva, existe o relato de diversos professores sobre possíveis ganhos pedagógicos em suas próprias disciplinas baseados na moeda de troca do documento conhecido como *“atestado do digno”*. Facilitando a aprovação, elogios, suporte e integração de todo o corpo docente e suporte na escola. Ao trazer os colegas a participação, mesmo que indireta, o projeto ganha respaldo e legitimidade dentro das demais disciplinas e dentro da própria escola. Sendo muito pouco rejeitado pela comunidade escolar. Apenas dois casos (dentro de um universo de 300) de responsáveis de alunos que, por questões religiosas, solicitaram que seus filhos fossem retirados das atividades do projeto.

Mesmo ainda sendo um projeto em seus estágios iniciais, de uma forma generalizada, o projeto tem apresentado bons resultados e ganhos que ultrapassam os limites estipulados pelo currículo mínimo da Prefeitura do Rio de Janeiro estimulando construção de valores além de ganhos disciplinares e pedagógicos. Um prognóstico

bem efetivo seria de expansão para novos alunos nos próximos anos e o treinamento de educadores-multiplicadores na tentativa de expansão para outras unidades escolares.

Divulgação científica através do lúdico – uma visão comportamental

Marcio Rolla

Formado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com especialização em Comportamento do Consumidor pela Goldsmiths, University of London. Trabalhou na área de marketing e planejamento em empresas nacionais e multinacionais. Criou a Terapia de Negócios para desenvolver um trabalho de consultoria influenciado pelos modelos comportamentais, não só na para os estudos de consumo, mas também para marketing e estratégia. É professor de pós-graduação e facilitador em programas de capacitação de jovens empreendedores.

O grande desafio da divulgação científica é vencer a resistência do estranhamento, da complexidade e do desconhecimento. Interesse e curiosidade são seletivos. Aliás, a curiosidade depende do interesse. A construção do conteúdo de interesse depende da percepção e esta, a percepção, tem como uma das suas características a seletividade. Isso significa dizer que percebemos só o que nos interessa. Parece ser um modelo circular e é: percebemos o que nos interessa e nos interessamos pelo que percebemos. Essa característica “nos salva” da loucura que seria perceber tudo o que nos cerca. É muita coisa, muitos estímulos, gastaríamos muito tempo e esforço para percebê-los e sobraria pouco para processá-los, analisá-los e entendê-los. Partindo disso, esperar interesse ou mesmo curiosidade das pessoas é uma lógica apenas para pequenos grupos. Só

quem já tem interesse por determinado assunto irá percebê-lo. Só quem já tem um mínimo de curiosidade por ele irá percebê-lo. Assim, na divulgação científica, temos a tendência de falar sempre com os mesmos. O nosso desafio é aumentar o público, o que significa dizer que o grande desafio é despertar interesse em quem nem percebe a existência dos assuntos que tratamos. A seletividade desse grande grupo não inclui espontaneamente o que queremos divulgar. Nossas ideias são desinteressantes para ele, praticamente invisíveis para a maioria. O que podemos fazer para atrair a atenção dele? Ora, vamos à diversão!

Na década de 1990, os especialistas em tendências comportamentais e de mercado chegaram à conclusão que a primeira metade do século XXI seria caracterizada pela sigla ICE (uma brincadeira com Ice Age, uma nova era ICE, sem ser do gelo): Informação, Comunicação e Entretenimento. Segundo esses especialistas, a evolução das gerações nos

levaria a uma sociedade com muita informação, muita comunicação e uma vontade ainda maior de entretenimento. E chegamos à década de 2020 com tudo isso, mas ainda com um pouco de preconceito em transformar assuntos sérios em diversão. Sim, é preciso que seja divertido se quisermos divulgá-los para mais pessoas do que apenas ao nosso grupinho. Ainda mais se quisermos atingir as gerações mais novas. Para um entendimento melhor do meu argumento, rapidamente, vamos falar um pouco sobre essas gerações.

A maior parte dos que desenvolvem Ciência hoje são das gerações Babyboomers e X. São gerações com mais conservadoras, tanto nos costumes, como nos hábitos. Fazem as coisas com mais calma e foco. Não nos prenderemos nelas porque nos importam as características das gerações seguintes: Y(Millennials), Z e Alfa. Os Millennials são os nascidos entre 1984 e 1998. São os primeiros a contar com as facilidades tecnológicas no dia a dia. Cresceram com a internet, os

videogames, o celular e computadores. Ainda transitam entre o digital e o analógico, mas a tecnologia faz parte das suas rotinas. Fazem mais coisas, tentam mais opções, são mais ansiosos, mais competitivos e mais insatisfeitos que as gerações anteriores. Estudam por mais tempo, trocam mais de emprego, são mais empreendedores, têm relacionamentos mais curtos e acabam sendo pais mais tarde. São os objetos de estudo de Zygmunt Bauman na revisão do seu modelo de Modernidade Líquida, redefinindo-o como Vida Líquida. A ausência do sólido, do estabelecido, com o que costumava ser definitivo escorrendo pelas mãos. Por tudo isso, o tempo de atenção de um Millennial costuma ser bem menor que alguém das gerações anteriores. A saturação ocorre mais cedo e, com ela, o desinteresse. É preciso entretê-lo para manter a sua atenção. Ideias fragmentas e a noção de continuidade facilitam a comunicação com um Y.

A geração Z é ainda mais acelerada. Nascidos entre 1999 e 2010, são mais ansiosos, insatisfeitos, competitivos e empreendedores. Não conhecem um mundo sem internet e têm suas vidas documentadas em excesso. Gostam de experiências novas, de sensações diferentes, de facilidades nunca experimentadas. Buscam o inédito, o novíssimo. E querem para agora, são impacientes. É difícil prender a atenção deles por muito tempo. Gostam do que é curto, curtíssimo. Têm dificuldade em conviver com o ócio. Mais que isso, detestam o ócio e estão sempre fazendo alguma coisa. Se não conseguirem divertir-se, não conseguirão a atenção deles.

A geração Alfa chegou com muita expectativa da sociedade. Como seria a primeira geração cem por cento digital? Qual seria o seu nível de ansiedade? Para começar devemos dizer que estamos falando dos nascidos a partir de 2011. O ano foi

escolhido por causa do lançamento do iPad em 2010 e a influência que a disseminação dos tablets e a ampliação das funções dos celulares teve no comportamento da sociedade. Como já foi dito, eles são digitais, totalmente tecnológicos. A tecnologia não faz simplesmente parte do seu dia a dia, ela é o seu dia a dia. Curiosos desde cedo, experimentadores desde o berço, absorvedores de conteúdo. Esperava-se que fossem ainda mais ansiosos que as duas gerações anteriores, mas parece que não são. Nascidos de pais mais velhos, em geral em unidades familiares menores, com lares com somente um filho, isso parece ter diminuído a ansiedade, se comparados com os Z. Como a rotina familiar é corrida, aproveitam cada momento juntos e, por isso, estão fortalecendo as relações de troca entre pais e filhos. Como resultado, os Alfas valorizam muito mais as experiências do que os objetos e bens materiais. Valorizam relações e laços. Eles querem inventar, interagir e se conectar

sempre. Em geral, são crianças atentas e observadoras, mas ainda com tempo de saturação curto. Há quem diga que os Alfas compõem a geração mais inteligente de todas, e esta percepção se deve em parte por essas crianças estarem inseridas em um ambiente com estímulos constantes. Esses mesmos estímulos que atuam positivamente, provocam a diminuição do tempo para a saturação. A tecnologia, as múltiplas telas e a conectividade constante fazem com que os Alfas sejam bombardeados com estímulos visuais, sonoros e interativos em qualquer lugar e momento. Isso gera uma aceleração no desenvolvimento de certas habilidades, como fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo e estabelecer conexões entre diferentes assuntos, mas, por outro lado, pode prejudicar outras capacidades, como a concentração e a paciência. São e serão mais livres, mais conectados e mais versáteis do que as gerações anteriores, e prometem mudanças mais profundas para a sociedade, mas

também têm a carência de ócio e isso poderá afetar a criatividade deles. Precisamos de um pouco mais de tempo para saber como serão. De qualquer forma, a diversão é o caminho para conversar com eles, como com as outras duas gerações. Assim sendo, vamos conversar sobre entretenimento.

Se ainda não ficou claro que o lúdico é o caminho para ampliar a capacidade da divulgação científica, eu errei em alguma coisa nos parágrafos anteriores. O lúdico é o modelo das últimas três gerações. Comportamentalmente, elas incorporaram o lúdico aos seus padrões cotidianos. E esse é o nosso caminho para falar sobre Ciência com elas. É claro que há uma série de dificuldades para fazermos isso, mas a maior parte delas vêm do nosso modelo mental, bem diferente dos das gerações com quem queremos conversar. Quando pensamos em alguma atividade lúdica, pensamos em algo completo, integral. Algo que aborde todo o conceito. Geralmente, não temos tempo e nem espaço para

alguma atividade dessa complexidade. Não temos tempo em salas de aula e nem em museus, por exemplo, para práticas lúdicas mais demoradas. Nem mesmo temos espaços para elas. A boa notícia é que os Y, Z e Alfas não querem algo demorado. Nem querem algo completo. Querem partes. Partes que se interliguem, que se completem, mas que sejam partes. Eles têm dificuldade em assistir a um filme de cem minutos, mas “maratonam” séries de episódios com quarenta minutos. Qual é o segredo? Partes, muitas partes para chegarem ao todo. E, geralmente, têm insatisfação ao final: por que acabou? Querem mais, mas em partes, não em “inteiros”. Temos que usar esse modelo para fazer a divulgação científica para essas gerações. Como podemos trabalhar partes para construir um todo? Como planejar um modelo partilhado para criar interesse naqueles pelos quais queremos ser percebidos? Podemos pensar um modelo de atividade lúdica fragmentado para trabalhar esse público? E por que ele tem que ser

restrito ao espaço formal? E se ele for para qualquer espaço? Ou para múltiplos espaços? E se for uma atividade que comece, leve vários dias (ou semanas) para terminar e que se desenvolva em vários espaços diferentes? Precisamos pensar fragmentado, ágil, sequencial, multiplataformas, multimeios, multiespaços. Também podemos pensar em modelos colaborativos, em que parte da construção também seja função do público. Modelos abertos, de interação constante, moldáveis e mutantes. São muitas possibilidades, mas será que são factíveis?

A principal dificuldade é o tempo. Geralmente, dispomos de pouco tempo para trabalhar ludicamente os conceitos científicos. A boa notícia é que as gerações que queremos atingir não querem “gastar” muito tempo com qualquer coisa. A outra dificuldade é o espaço. Não é comum termos um espaço destinado a uma atividade lúdica e acabamos improvisando no espaço que temos. A boa notícia é que o público que queremos

comunicar se adequam a qualquer espaço, dependendo da proposta. Resta, então, uma dificuldade: nós mesmos. Sim, nós. Nós e as nossas características, tão distintas das características das gerações mais recentes. Nós e nossas certezas, nossos hábitos, nossos modelos. E aqui também temos uma boa notícia: podemos mudar. Não mudaremos quem somos e nem os nossos comportamentos, mas podemos mudar o modelo a ser utilizado. Ao invés dos nossos, podemos usar os modelos das novas gerações. Podemos fragmentar, simplificar e dar continuidade. Podemos usar todo e qualquer espaço, ou mesmo espaço nenhum. Podemos entregar parte e estimular que eles construam o resto. Podemos fazê-los interagir, agrupar, criar, produzir. O caminho para a utilização do lúdico na divulgação científica é por aí.

Paris é uma das cidades mais visitadas do mundo. São muitos pontos turísticos: o Louvre, o Orsay, a torre Eiffel, a ponte Neuf, o passeio pelo Sena... Mas, desses todos (e mais alguns que eu não citei), qual

deles provocaria “uma vontade louca de ir” numa criança? Dificilmente, algum deles. Mas a Cité des Sciences et de l'Industrie é um dos lugares preferidos pelas crianças. É um museu de Ciência, tecnologia e de desenvolvimento industrial. Mas é um museu lúdico. Todos os setores são baseados em experiências, atividades e brincadeiras para transmitir o conteúdo científico. A família inteira “brinca junto” enquanto absorve conhecimento. O setor de linguagem é divertidíssimo, de uma maneira inimaginável. E é esse o conceito: criatividade e diversão. Se buscarmos por outras experiências em outros museus pelo mundo, iremos encontrar, por exemplo, desafios para crianças e adolescentes, transformando a busca de informação numa competição pessoal de atenção no conteúdo exposto. Se o ambiente for escolar, atividades fragmentadas de construção de conteúdo podem ser utilizadas. Algumas experiências com cartas parecidas com as de Yu-Gi-Oh! têm dado muito certo. Outras

com jogos do tipo Fuga também apresentam bons resultados, principalmente quando os alunos participam da construção dos desafios. O conteúdo vai sendo divulgado e reforçado em forma de brincadeira (fragmentada, curta, rápida, continuada). Diversão, as novas gerações querem se divertir com Ciência. Esse é o caminho para a divulgação científica para o grande público.

O jogo e o jogar no século XXI – Uma breve abordagem filosófico-pedagógica

Taís Silva Pereira

Doutora em Filosofia pela UERJ, atua no CEFET/RJ como professora do Ensino Médio Técnico Integrado e no mestrado profissional de Filosofia e Ensino no PPFEN, onde também é coordenadora. Desenvolve desde 2013 o projeto de extensão "A filosofia na construção de jogos" e coordena o projeto de pesquisa "Jogos filosóficos: abordagens didáticas conceituais para o ensino de filosofia", com o apoio do CNPq.

tais.pereira@cefet-rj.br

Para este momento que encerra uma dinâmica intensa de atividades ao longo destes dois breves dias, gostaria de pensar sobre as provocações feitas à mesa desde uma perspectiva filosófica. Neste sentido, peço licença às ilustres colegas muito mais experientes nesta história de jogos do que eu, bem como o público que talvez não tenha imaginado se deparar com uma apresentação de filosofia em dia de jogo do Flamengo. De longe, este caminho então escolhido não esgotará o tema porque, manifesto neste evento, o conceito de jogo e a experiência do jogar em suas mais diversas manifestações não cabem em uma caixinha. Ademais, talvez este percurso anunciado já seja um desafio perdido, ao lidar com elementos aparentemente tão pouco comunicáveis: a filosofia, entendida como uma atividade intelectual reflexiva, rigorosa, muitas vezes solitária, e o jogo, enquanto diversão e prática muitas vezes compartilhadas, não necessariamente comprometidas com o rigor, mas como a fruição de um determinado momento.

Ainda, dado que esta mesa está inserida em uma discussão mais ampla sobre jogos e representação, não posso me furtar de dizer a partir de meu lugar como educadora, que há alguns anos utiliza jogos em suas salas e produz (com os alunos) tantos outros para divulgar a filosofia e o seu ensino. Aliás, boa parte das reflexões que se seguirão partem da sala de aula, com atores tão diversos e que precisam fazer do espaço da sala mais do que um encontro burocrático, mas um lugar comum.

Por lugar comum, estou compreendendo um lugar de encontros (também de tantos desencontros!) entre pessoas que podem aprender umas com as outras, não apenas em termos de conteúdos curriculares, mas de viver junto, de escutar o outro e, quando nos permitimos, estabelecer laços e redes. Talvez antes mesmo de dizer que aprendemos tantas coisas na escola e na sala de aula, seja mais acertado seguir Jorge Larrosa (2016), e pensar no encontro como uma relação com algo que se experimenta, com o que nos acontece, não o que acontece. Isto porque a sala de

aula não é controlável, mas habitada por singularidades que podem ser atravessadas e cujo trabalho de dar sentido a tais atravessamentos extrapolam os limites da escola, mas ao mesmo tempo dependem de um lugar comum que podem ser a escola.

É, pois, neste ânimo que inicio este pequeno texto com duas citações (coisa que filósofo adora fazer, só faz menos do que expressar a etimologia grega das palavras para conceituar) que podem dar sentido a esta tensão entre a filosofia e o filosofar, os jogos e a sala de aula. Recorro, aqui, a uma herança lúdico-conceitual para pensar com vocês, companheiras de mesa e público, para nos ajudar a pensar sobre a provocação dirigida a nós desde os lugares aos quais pertencemos. Não sei se, num exercício da imaginação, tais pensadores se sentariam juntos à mesa ou participariam de um simpósio rico como este. Todavia, parte do exercício do filosofar é também criar rotas de encontros às vezes inesperadas ou que à primeira vista são destituídas de sentido.

Espero convencer vocês que isso seja possível.

A primeira citação é oriunda de um chamado “clássico” na história da filosofia, e, por que não, nas discussões acerca dos jogos? Refiro-me ao pensador alemão Friedrich Schiller. Em sua *A educação estética do homem em uma série de cartas* (2002), ele afirma a célebre frase: “O ser humano joga somente quando é ser humano no pleno sentido palavra, e somente é ser humano pleno quando joga” (SCHILLER, 2002, p. 80). Tal expressão, no contexto do século XVIII, marca uma série de considerações conceituais importantes das quais somos herdeiros. A primeira delas e que me interessa nesta fala é a valorização do jogo no interior do pensamento ocidental. Até Schiller é possível dizer que a relação entre Filosofia e Jogos foi assimétrica: seja pensada como forma de distração, de vício a ser evitado, de um prazer menor e, mesmo quando encontrado algum lugar de destaque, jogos serviam ao intelecto a fim de melhor desenvolvê-lo, portanto, eram uma função, um meio, tendo em vista uma finalidade maior e

mais nobre. Certamente, esta última visão (assim como as outras talvez em menor grau) deixou marcas em nós, afinal, há quem diga que jogos podem mudar o mundo através de um engajamento concentrado (McGONNIGAL, 2012). Já adianto de que esta não será minha seara aqui. O que me importa neste ponto não é fazer uma história da relação entre filosofia e jogos, e muito menos propor quais são os caminhos para mudar o mundo; antes, gostaria considerar à luz destas transformações históricas uma modificação conceitual importante: o jogo como transgressor, ligado aos apetites e paixões, que deve em alguma medida, para ser proveitoso, ser orientado por regras externas à sua prática visando um aprimoramento intelectual.

Schiller, por sua vez, eleva o jogo a um conceito fundamental para compreender a realização da humanidade em cada ser humano em particular, não como um instrumento, mas como síntese de uma antropologia cujo fim é ético-político. Em outras palavras, para o filósofo alemão, o jogo, como impulso, como tendência, conciliaria a divisão, em

discussão na filosofia daquela época, entre razão e sensibilidade, entre a liberdade e o instinto natural presente em nós, nos seres humanos. Logo o jogo, esse transgressor! Ainda segundo este pensador, uma vez reguladas tais oposições harmonicamente, há uma tendência para a beleza e o conceito de humanidade em sua totalidade (diferente, aqui, de soma das partes). Pensemos em uma partida de futebol. Podemos fazê-lo a partir da atividade física do futebol: o desenvolvimento de determinadas habilidades tais como corrida, precisão, força, etc., conformam um atleta, mas apenas a harmonia dos passes, o ritmo comum entre os parceiros de time provoca o que Schiller chama de jogo: a reviravolta, aquele drible inesperado – é a síntese livre, é o belo.

Com Schiller aprendemos que o jogo tem um fundo antropológico, isto é, depende de uma investigação sobre quem somos enquanto seres humanos, que se expressam estética, ética e também politicamente. Jogar é uma prática e diz respeito em boa medida ao que deveríamos ser. Por isso, não se pode falar

da experiência do jogar sem a própria constituição do ser humano que, após Schiller, está intrinsecamente ligada à constituição cultural, como em Huizinga (2012), por exemplo, ou mais recentemente com Duflo (1997), ao pensar o jogo como uma liberdade no interior de uma legalidade. O que há em comum entre esses pensadores é o fato de se pensar o jogo como uma atividade humana que tem um fim em si mesmo, e não mais um meio para se atingir a um fim externo determinado. Volto a este ponto mais adiante, afinal prometi uma segunda citação.

Minha segunda referência vem de um universo bastante distinto daquele de Schiller, que apostou em um projeto universal de humanidade. Mas, não estou colecionando tensões? Refiro-me à bell hooks, pensadora estadunidense, que está longe de abraçar o imponente universalismo schilleriano, que não deixa de ser, antes, europeu e masculino. Sua coletânea intitulada *Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade* não poderia ter título mais próprio para uma pensadora que vivenciou no apartheid

estadunidense a experiência do aprendizado como revolução nas escolas negras e a da educação como mantenedora do status quo nas escolas brancas e dessegregadas. Inspirada em Paulo Freire e nas feministas negras, hooks traz elementos importantes para se pensar a sala de aula e o ensino-aprendizagem, temas inesgotáveis para nós, educadores. Gostaria de falar brevemente de dois elementos e convidar vocês para se debruçarem sobre a rica discussão que ela traz para todos aqueles que se interessam por uma educação comprometida com o humano – o que não cabe a este pequeno texto.

O primeiro deles é o entusiasmo. hooks trata do entusiasmo no ensino superior, mas me permito estender a provocação levantada por ela até ao anonimato das salas de aula da educação básica onde habito. O diagnóstico de hooks diz respeito à desconfiança que o entusiasmo gera no mundo acadêmico, um lugar da seriedade e distinção. Talvez no âmbito da educação básica seja o oposto: há quase um mantra para que nossas aulas sejam entusiasmadas, divertidas e alegres. Os jogos

e o lúdico fazem parte deste contexto, certamente. Afinal, quem não quer perceber uma turma interessada e feliz? Não é isto que permeia nossos relatos de experiência, nossas práticas inovadoras e nosso modo atento às últimas novidades do campo do ensino? Mas, a que preço queremos e sustentamos o entusiasmo? hooks nos lembra algo importante; de que o entusiasmo depende daquele tal espaço comum. O entusiasmo por si só não faz o aprendizado empolgante. Ela afirma: “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns nos outros, por reconhecer a presença uns nos outros” (hooks, 2013, p. 17). Nossos relatos de experiência, nossa capacitação continuada e nossa leitura sobre toda a novidade concernente ao desenvolvimento das capacidades de crianças e jovens nos servirão pouquíssimo se não valorizarmos a presença do outro que, às vezes, sim, pode detestar jogos. E, sim, pode gostar de aulas tradicionais.

Uma pedagogia engajada, e este é o segundo elemento que trago, não é uma prática

entusiasmada, mas uma prática comprometida com as experiências complexas que nos acontecem e compõem singularidades, tantas vezes difícil de atentar quando estamos em salas cheias, sem materiais ou espaços adequados. Uma educação para liberdade se preocupa menos com a informação e mais com o reconhecimento do humano em sua diversidade, uma prática que não está pronta, mas sempre em construção. Neste sentido, também a transgressão aqui passa por um comprometimento de um olhar atento a este espaço comum, e não distraído. O entusiasmo em sala de aula a partir de uma pedagogia engajada é divertido e proveitoso, mas não é distraído, não é distração. Aqui vale uma pausa para não se gerar possíveis equívocos. Não estou, é importante ressaltar, trazendo uma dimensão puramente conciliatória do ensino e da aprendizagem porque singularidades estão em disputa por espaço, por voz, por sentidos possíveis. E o que não é sala de aula, senão também o lugar de disputas? Em outras palavras, uma pedagogia engajada envolve o embate, e não necessariamente o consenso e a harmonia. Quem

já é ou foi professor, já foi ou é aluno, sabe bem sobre o que estou falando. Reconhecer o embate é negar o controle disfarçado de universalismo presente nas escolas brancas dessegregadas, mas também é se motivar a pensar nos conflitos além de sua negatividade, e sim como aquela que constrói saberes e práticas, como nas escolas negras do apartheid.

É, pois, diante dos dois pensadores, Schiller e hooks, que me volto à provocação desta mesa. Se jogamos e muito, o que há de transgressor nisso? Schiller, por um lado, vê no conceito de jogo, no contexto de seu projeto de uma educação estética, o impulso para conciliação entre sensibilidade e razão, culminando com uma perspectiva política, ao pensar em um projeto de ser humano para além do formalismo das capacidades cognitivas. Por outro lado, hooks nos interroga sobre uma educação emancipadora que passa necessariamente pelas margens, assimetrias e possibilidades de resistência. Seja a partir do romantismo ou de uma pedagogia engajada, estamos falando de práticas humanas. Não

tenho a pretensão de conciliar todos os rastros das tensões então deixados e peço desculpas se porventura dei a entender que resolveria a questão. Sou filósofa, não sábia e menos ainda profeta. Me comprometo, antes, a pensar o jogo e o jogar na sala de aula a partir desta herança heterogênea que assumo com a filosofia e o seu ensino.

Sim, o jogo é uma prática humana e que envolve alguma acepção de liberdade, ainda que seja circundado por um conjunto de regras. Pelo menos, há assentimento pessoal para participar desta prática. As regras perfazem o âmbito jogo, mas sua realização depende da interação dos jogadores. Decerto, não conseguimos mais sustentar com Schiller uma liberdade projetada em um ideal de humanidade em um contexto de diversidade, assimetria, invisibilidade. Ainda assim, se uma educação transgressora envolve o embate, ela ainda precisa se relacionar com um processo formativo. Estamos, então, falando de emancipação sem desconsiderar os obstáculos para sua realização e neste sentido, Schiller e hooks podem nos auxiliar.

Mas, e o jogo? O que ele tem a ver com tudo isso?

A transgressão do jogo na escola não é o fato de termos muitas opções de mecânicas a serem utilizadas em sala de forma criativa, tampouco se mede pelo número de plataformas de acesso e artigos acadêmicos voltados para sua pertinência e particularidade no âmbito do ensino e da aprendizagem. A transgressão do jogo não reside no fato de que ele aprimora conhecimentos, capacidade, ou engaja pessoas a realizar tarefas. O jogo é transgressor, na medida em que nossos alunos o fazem nos intervalos das aulas e até durante a própria aula. Na escola (e talvez além da escola), o jogo é transgressor porque de algum modo ele resgata um sentido mais originário deste espaço às vezes esquecido: a escola como *scholé* - eu já havia alertado sobre as etimologias.

Não pretendo fazer uma apologia de que nossas escolas do século XXI sejam tal qual aquelas da Antiguidade grega. Mas, não podemos notar que hoje nossas escolas estão um tanto distantes da concepção antiga que

anima a palavra que utilizamos para designar um tipo de específico de espaço formativo: escola como lugar de ócio. E ócio está bem longe de ser concebido como o tempo livre contemporâneo, baseado no entretenimento e distração, ambos propugnados pela indústria cultural, pelo consumo e pela velocidade das informações. O ócio vai no sentido do tempo para reflexão e pensamento, um tempo não produtivo, não é o “ter que fazer” para diminuir o tédio existencial. A reflexão e o exercício de compreender não têm um fim, não estão vinculados a um produto, um resultado, mas se constituem em dar sentido àquilo que nos acontece, à experiência. O ócio também depende de um espaço comum. Neste sentido, o jogo, ao abrir um campo comum de experiências compartilhadas, pode proporcionar a reflexão, ou pelo menos, nos auxilia a formar este espaço compartilhado de forma sensível e prazerosa.

Talvez o que possamos aprender com o jogo para nossas aulas é de que a liberdade de sua prática nos auxilia a proporcionar uma comunidade interação da qual hooks advoga em

seu texto, enquanto uma pedagogia engajada. Esta, por seu turno, também pode ser pensada à luz do jogo como prática, tal como Schiller entreviu no conceito de jogo enquanto síntese entre o formal e o material, o entendimento e a sensibilidade.

Por fim, e para responder a provocação da mesa com outras provocações, coloco a nós, colegas de mesa e plateia: O jogo em tempos de entretenimento e da indústria cultural pode ser mais do que uma distração? E se é mais do que distração, a experiência do jogar pode ser formativa? E se é formativa, a quem está endereçada e a partir de quais bases teóricas a defendemos? Certamente, não perguntas fáceis, contudo acredito que em boa medida nossas práticas sobre jogos, ensino e escola já apontam respostas possíveis a serem debatidas e presentes em novos embates. Obrigada!

Referências:

DUFLO, Colas. *Jouer et philosopher* [Jogar e filosofar]. Paris: PUF, 1997.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 15-34.

McGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Pode-se dizer com alguma segurança que o século XXI é o século dos jogadores?

Carolina Nascimento Spiegel

Departamento de Biologia Celular e Molecular
- Instituto de Biologia / Universidade Federal Fluminense. Desde criança tenho duas paixões: jogos de tabuleiro e biologia. Consegui produzir jogos de tabuleiro investigativos e cooperativos que levam para a sala de aula esta sensação de aprender se divertindo em diversos temas: Biologia Celular (Célula Adentro), Saúde e alimentação (Fome de Q?) e Biotecnologia (Biotec em Jogo). Sou Bióloga formada na UFRJ, fiz meu mestrado e doutorado em Biologia Celular e Molecular no IOC/FIOCRUZ.

Antes de responder à pergunta, é fundamental lembrar o sentido polissêmico dos jogos e a dificuldade em defini-los. Assim, a pergunta traz em si um problema: afinal, o que é jogo? Segundo Kishimoto em seu livro *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, “*Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuídos*”. Como exemplo ela comenta sobre uma criança indígena se divertindo com arco e flecha atirando em pequenos animais. Para um observador externo pode parecer um jogo, enquanto que dentro da comunidade indígena, é uma forma de preparo para a arte de caçar. Há ainda a diferenciação entre jogos e brincadeiras que a etimologia das palavras ajuda na compreensão de seus significados. Fortuna (2013) e Massa (2015) trazem em seus textos esta discussão:

- *Jocus* vem do latim e significa brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a
-

regras; série de coisas que forma um todo ou coleção. O oposto de jogo é *serius*.

- *Ludus*, significa jogo, exercício ou imitação. Segundo Huizinga (2008) “*Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar*”.

- *Brincar* vem do latim *vinculum* que quer dizer laço, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se. E, algumas curiosidades trazidas por Fortuna que enriquece nosso conhecimento.

“...na mitologia grega-romana *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voejando em torno de *Vênus*, alegrando-a e enfeitando-a. É assim que do significado inicial de “laço”, brinco passa por “adorno, enfeite, joia que se usa presa na orelha ou

pendente dela” até chegar à ideia de brinquedo e brincadeira”. (Fontoura, p.50, 2013)

O caráter de alegria entorno das palavras jogo e brincadeira leva à associação em nossa cultura aos conceitos de improdutividade e prazer. Assim, é possível entender uma série de preconceitos que ainda existem sobre o jogar, até mesmo quando um educador leva jogos para sala de aula.

O historiador e filósofo Huizinga em seu livro publicado em 1938 *Homo Ludens: o Jogo como Elemento da Cultura*, traz o jogo como parte da natureza humana:

“Embora faber não seja uma definição do ser humano tão inadequada como sapiens, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande números de

animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos; o jogo. Creio que depois de Homo faber e talvez ao mesmo nível de Homo Sapiens, a expressão Homo ludens merece um lugar em nossa nomenclatura”.
(HUIZINGA, 2001, prefácio)

Neste livro aborda o jogo como elemento da cultura e discute também seu caráter posissêmico e as diferentes famílias de jogos. No entanto, tenta o definir como:

“uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo,

acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2001, p.33).

Posteriormente Roger Callois em seu livro *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem* discorda da ênfase dada à competição e destaca algumas das características presentes nos jogos:

1) livre [voluntária]; 2) **separada** [no tempo e espaço]; 3) **incerta** [seu curso não pode ser determinado, nem resultados podem ser alcançados de antemão]; 4) **improdutiva** [não gera mercadorias nem bens – apesar de, às vezes, transferi-los]; 5) governada por **regras** [convencionadas, que suspendem as leis ordinárias]; 6) **fictícia** [um faz-de-conta acompanhado da consciência de uma segunda realidade, contrária à vida real].

Os jogos são artefatos culturais que podem nos ajudar a compreender como são afetados e afetam crenças, regras, elementos sociais e comportamentos das culturas nas quais são envolvidos (NAPOLEÃO, BRAVIANO e VIEIRA, 2018). Como exemplo disso, é possível voltar na história e lembrar de um dos jogos de tabuleiros mais antigos conhecidos, o jogo egípcio conhecido como Senet, (*Sn.t*, "passagem/porta de entrada"). Fragmentos e hieróglifos deste jogo encontrados em escavações são datados de cerca de 5.500 anos. Este jogo tinha ligação com a mitologia egípcia e está citado tanto no "Livro dos Mortos" como em outros textos religiosos. É um jogo ritualístico de passagem da alma para outro mundo (CUSTÓDIO e AFIUNE, 2019).

E, agora voltando a questão norteadora desta mesa, é fundamental o questionamento se é possível dizer que todos se encontram

no século XXI. Para isto, foram colocadas para reflexão duas fotos que representam as profundas desigualdades que permeiam nossa sociedade. Uma delas é do fotógrafo brasileiro Tuca Vieira que apresenta um panorama da favela de Paraisópolis ao lado de um prédio de luxo, no Morumbi em São Paulo

(<https://www.theguardian.com/cities/2017/nov/29/sao-paulo-tuca-vieira-photograph-paraisopolis-portuguese>). Outra foto foi do fotógrafo Mark Lennihan que apresenta um morador de rua abaixo da placa de metro de Wall Street, que compreende atualmente o mais importante centro comercial e financeiro do mundo (https://www.salon.com/2015/07/09/homeless_in_nyc_partner/).

Feito este adendo e, retomando a pergunta se o século XXI seria o século dos jogadores, vale colocar a visão do mercado com o infográfico publicado na revista *Isto é*

no dia 10/05/2017 (<https://istoe.com.br/infografico-mercado-games-brasil/>) que mostra o aumento de 600% do número de empresas desenvolvedoras de games no Brasil nos últimos 8 anos. De fato, no mundo todo, as empresas de *game* crescem a cada ano explorando cada vez mais diversas facetas do lúdico. Dados retirados do artigo de Vervoort (2018), apresentam o panorama mundial da receita da Indústria de jogos que tinha em 1994 de 20,8 bilhões de dólares e em 2016 uma receita de 99,6 bilhões de dólares. Em geral, 2 bilhões de pessoas em todo o mundo estão jogando jogos digitais e o número está crescendo rapidamente. É notável também destacar que o crescimento dos games está conectado a um renascimento da indústria de jogos de tabuleiro e cartas - as vendas globais de jogos de tabuleiro quase dobraram em relação à 2011, totalizando U\$ 9,6 bilhões. Por fim, é importante salientar que o crescimento do setor de jogos não está

apenas associado ao crescimento de jogadores/consumidores, mas também de pessoas com habilidades para desenvolver jogos.

Pode-se pensar que em parte este aumento está relacionado à Internet que permite maior disseminação dos jogos assim como de programas para fazer jogos. Porém, o imenso número de jogadores no século XXI também pode estar relacionado ao “*círculo mágico*” que envolve o jogador, conforme salienta Huizinga. Coelho (2011) descreve que a prática de imersão em um jogo permite ao jogador fugir da realidade, mesmo que temporalmente e, viver de modo mais seguro em outro mundo que lhe dá prazer. Justamente esta é uma das características que inclusive favorece a questão dos distúrbios relacionados a jogos “*gaming disorders*” incluídos pela organização mundial de saúde como uma questão de saúde mental

<https://www.who.int/news-room/q-a-detail/addictive-behaviours-gaming-disorder>).

Assim, considerando-se que de fato no século XXI teve um aumento considerável no número de jogadores, vale a reflexão de que realidade é esta que se quer fugir. Para começar a discussão foram apresentados dois artefatos culturais que falam do “mundo doente” - tiras da História em quadrinhos da Mafalda (Quino) e a letra da música Índios (Legião Urbana). Que mundo doente é este?

Além das questões de desigualdades, comentadas acima, alguns autores denominam a era atual como Antropoceno, (do grego “antropo” humano; “ceno” eras geológicas), justamente por refletir o período em que a humanidade tem afetado globalmente processos críticos do planeta, levando a problemas complexos como mudança climática, perda do ozônio estratosférico, mudanças na integridade da biosfera associadas à perda

de biodiversidade, diversas formas de poluição, crise hídrica dentre outros fatores que põem em risco a própria existência humana (ARTAXO, 2014; SILVA e ARBILLA, 2018). Outros autores destacam que o eixo da crise não está no humano, mas no sistema capitalista, denominando esta era de Capitaloceno (Iglesias-Ríos, 2019). Voltando a esfera do jogo como artefato cultural vale lembrar de alguns jogos de tabuleiro que nos “ensinam” a viver neste sistema neoliberal como o “*Jogo da Vida*”, “*Banco Imobiliário*” e o mais recente “*Jogo da mesada*”.

No contexto deste simpósio, é fundamental pensar na conjuntura educacional e destacar os sete saberes necessários à educação do futuro considerados pelo sociólogo e filósofo Edgar Morin (2011): (1) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; (2) Os princípios do conhecimento pertinente; (3)

Ensinar a condição humana; (4) Ensinar a identidade terrena; (5) Enfrentar as incertezas; (6) Ensinar a compreensão; e (7) A ética do gênero humano. E, refletir no possível papel dos jogos para enfrentar os desafios desta era, uma vez que possibilitam diversas características tais como a socialização, motivação, cognição, afeição, cooperação, engajamento, vivências e criatividade. No trabalho de Hromek e (2009), os autores revisam a literatura teórica e prática sobre o uso de jogos para facilitar a aprendizagem social e emocional e argumentam que os jogos são uma forma poderosa de desenvolver a aprendizagem social e emocional em jovens, destacando o papel dos jogos cooperativos.

Nos jogos cooperativos o adversário não é o outro, mas o jogo em si. Exemplos de jogos cooperativos são mostrados, realçando o papel do canadense Jim Deacove como um dos pioneiros na produção de jogos

de tabuleiro cooperativos (*Family pastime*) e jogos cooperativos brasileiros como “Lugar Bonito”. Diferentes pesquisas apontam a vantagens no ensino cooperativo em relação ao ensino individual ou competitivo não apenas para trabalhar questões como o *bullying*, inclusão em sala de aula, mas também na aquisição de conhecimentos, desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e de argumentação do aluno.

Estes fatores são observados em experiência própria da autora e sua equipe de pesquisa na utilização de jogos de Biologia como o “Célula Adentro” no qual foi utilizado o mesmo jogo em condições de cooperação e competição com alunos do ensino médio. Uma das motivações do trabalho vinha da observação de quando se jogava competitivamente, os alunos estavam tão preocupados com a competição, que pareciam deixar o aprendizado em segundo plano. De fato, os grupos cooperativos

apresentavam muito mais acerto nas respostas do que os alunos que jogavam competindo. É claro, que é possível argumentar que “Muitas cabeças pensam melhor que uma”. No entanto, quando se comparava apenas as respostas corretas, a solução proposta por grupos cooperativos apresentava uma melhor qualidade sobretudo quando a argumentação era avaliada. Já quando avaliada de forma individual a aquisição de conhecimento em uma pergunta relacionada, ficou clara a vantagem da utilização de um jogo cooperativo para aquisição do conhecimento (Melim, 2011). Para finalizar a importância dos jogos cooperativos, é apresentada uma tira do Calvin (Bill Watterson) na qual o pai salienta a importância dos esportes na construção do caráter, já que ensinam a ganhar e a perder e o Calvin responde: *“Mas eu não quero aprender a ganhar e perder! Nem mesmo quero competir! Que há de mal em simplesmente se divertir?”* E o pai responde que é proibido

para os adultos. Enfim, talvez seja interessante colocar a

questão do quanto a apresentação apenas a jogos competitivos seja também uma forma de preparo já desde cedo para viver no mundo capitalista.

Outra reflexão é a utilização de jogos para pensar as questões globais em uma escola com os saberes fragmentados:

“- Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.

- A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes

e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”.
(Morin,2011, p.14)

Assim, os jogos podem auxiliar no trabalho de pensar os problemas globais de forma interdisciplinar. Wu e Lee (2015), argumentam que os jogos sobre o tema das mudanças climáticas são adequados para enfrentar os desafios de encontrar estratégias eficazes para envolver o público sobre as alterações climática. Apresentam o aumento no desenvolvimento de tais jogos, muitos com designs inovadores que confundem os limites tradicionais não sendo apenas altamente envolventes, mas também permitindo aos jogadores construir empatia, uma vez que assumem vários papéis e perspectivas. Outra vantagem apresentada é que encontrar soluções novas e mais

eficazes geralmente envolve um processo de tentativa e erro e, os jogos podem torná-lo mais fácil e menos intimidante para identificar novas estratégias. Comentam ainda sobre os jogos que possibilitam simular modelos complexos ou fornecer um nível de controle que não é possível no mundo real. Além disso, falam que os jogos de mudanças climáticas também trabalham com a esfera afetiva, envolvendo motivações, atitudes e valores dos jogadores.

Diversos jogos que abordam outros temas globais são apresentados no artigo de Vermont. Neste trabalho é apresentado como as novas oportunidades oferecidas pelos jogos têm sido frequentemente usadas no desejo de envolver o público de forma produtiva com a noção de que futuros, presentes e passados são múltiplos e socialmente construídos e, permitir vivenciar processos de planejamento espacial, simulações climáticas e outras

atividades de engajamento. Dessa forma, múltiplos jogos sobre futuros experienciais focam na autorreflexão sobre atitudes em relação ao futuro, na imaginação sobre futuros desejáveis do Antropoceno, possibilitando a vivência em diferentes cenários de uso da terra, gestão integrada da água e planejamento de cidades verdes, por exemplo.

Ainda falando sobre os saberes necessários à educação do futuro, Morin aborda como um saber necessário a ética do gênero humano:

“A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo

indivíduo/sociedade/espécie.

Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo

indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre". (Morin, 2011, p.17)

E, mais uma vez o papel dos jogos para abordar essas questões, como o "*Sociedade justa?*", um jogo no qual professores e alunos tentam eliminar as injustiças e diferenças da própria sociedade. Ou ainda o "*Fake News Games: Trump edition*" no qual os jogadores são desafiados a analisar declarações que o Presidente Trump fez e decidir se são verdadeiros ou falsas.

Fica então o desafio para o desenvolvimento de jogos que reflitam a realidade brasileira, pois não faltam *fake news* em nosso país e problemas locais, além das questões de representatividade. São citados alguns exemplos de jogos que trabalham com temáticas brasileiras, como o

“*Calango*” que aborda ensino de ecologia e evolução a partir de um caso ecológico real relativo às Dunas do Médio São Francisco, no Estado da Bahia. Ou ainda o “*SUScity*”, que tem como objetivo fazer com que o jogador compreenda como funciona o Sistema Único de Saúde – e que todos os cidadãos direta ou indiretamente dependem deste sistema de saúde.

Assim, fica o “Convite”, poesia do José Paulo Paes para criar jogos, subverter, inventar novas regras, assim como feito pelo grupo que usou o banco imobiliário abordando como mote as desigualdades sociais mais semelhantes à vida real (<https://www.youtube.com/watch?v=S8r7h-WgEDs>). Dessa forma, que os jogos possam servir para repensar e transformar o mundo em que vivemos, como nos faz refletir Carlos Drummond de Andrade na poesia “O Homem; As Viagens” e que possamos através deles:

“Experimentar

Colonizar

Civilizar

Humanizar

O homem

Descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas

A perene, insuspeitada alegria

De con-viver”.

Referências Bibliográficas

ARTAXO, P. (2014). Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno? Revista USP, n. 103, p. 13-24.

CUSTÓDIO, J. A. L.; AFIUNE, P. S (2019). O ethos religioso na antiguidade: a origem

ritualística dos jogos de tabuleiro. Revista Científica/FAP, 20(1): 128-145.

COELHO, P. M. F (2011). Um mapeamento do conceito de Jogo. Revista GEMInIS, Ano 2, n. 1, 293-311.

FORTUNA, T. R. (2013). Brincar é aprender. In M. P. Giacomoni & N. M. Pereira (Orgs.), Jogos e ensino de História (pp. 47-71). Porto Alegre: Evangraf.

MASSA, M. S. (2017). Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, 2(15).

HROMEK, R.; ROFFEY, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games: "It's Fun and We Learn Things." Simulation & Gaming, 40(5):626-644.

IGLESIAS-RIOS, R. (2019). Capitaloceno, a era da barbárie. Yellow Carbo Publishing, 2019, 414 p.

KISHIMOTO, T. M. (2011). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo. Cortez.

MELIM, L. M. C; SPIEGEL, C. N.; ALVES, G. G.; LUZ, M. R. M. P. (2011). Várias cabeças pensam melhor do que uma: avaliação de estratégias competitivas e cooperativas de um jogo para o ensino de Biologia no ensino médio. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, Campinas. Anais do VIII ENPEC 2011, p.1-6.

MORIN, E. (2011). Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez.

NAPOLEÃO, E.; BRAVIANO, G.; VIEIRA, M.L.H. (2018). Mapeamento da cultura do design de jogos a partir do seu contexto histórico. Projética,9 (1): 123-138.

SILVA, C. M.; ARBILLA, G. (2018). Antropoceno: Os Desafios de um Novo

Mundo. Revista Virtual de Química, 10 (6): 1619- 1647.

VERVOORT, J. M. (2019). New frontiers in futures games: leveraging game sector developments. *Futures*, 105: 174-186.

WU, J. S., & LEE, J. J. (2015). Climate change games as tools for education and engagement. *Nature Climate Change*, 5, 413-418.

Minha revolução lúdica: a trajetória do Jedai e o poder dos jogos modernos na educação

Paula Tessare Piccolo

Designer instrucional (elaboração de material didático), professora de Inglês há 22 anos. especialista em EaD, advogada, mestranda em Educação, líder GEG (Grupo de Educadores Google de Taubaté), praticante do hobby de jogos de tabuleiro modernos (boardgames) desde 2012, fundadora do Grupo JEDAI (Jogos na Educação, Didática, Aprendizagem e Inovação) que estuda como usar jogos na educação sem deixá-los monótonos como alguns jogos educativos costumavam ser.

Esta é a minha apresentação, feita na Mesa de Encerramento: “O jogo e o jogar no Século XXI”, no II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação, quando estive ao lado das professoras Carolina Spiegel (UFF/IOC FIOCRUZ) e Tais Pereira (CEFET RJ). Minha fala foi um relato de prática a partir das oficinas presenciais de formação continuada para professores que ministro desde 2018, em diferentes cidades.

Iniciei a apresentação contando como meu projeto, o JEDAI (acrônimo para jogos na educação, didática, aprendizagem e inovação), começou. Isso se deu com a descoberta dos jogos de tabuleiro modernos (também conhecidos como jogos de tabuleiro de terceira geração) que, por serem diferentes, mais estratégicos, menos dependentes da sorte e com temáticas e plasticidade atraentes, logo se tornaram um hobby. Essa descoberta se deu na mesma época (2013-2014) em que eu trabalhava com criação de material didático para educação básica e tinha contato com

alguns jogos educativos (digitais e de tabuleiro) e, frente ao novo hobby, a comparação foi inevitável: os jogos educativos não possuíam o mesmo grau de atração dos jogos de tabuleiro modernos. Restava, agora, descobrir o motivo. Ainda busco essa resposta, mas, foi essa indagação que me trouxe à pesquisa dos jogos e seu uso na educação.

Os estudos nessa área e a experiência que fui ganhando como jogadora desses novos jogos de tabuleiro modernos me levaram a uma percepção de que não seria necessário entender a diferença entre os jogos comerciais (criados para fins de entretenimento) e os jogos educativos tradicionais, embora ainda estude essa demanda.

Seria mais fácil e mais produtivo, usar os próprios jogos comerciais (visto que já preenchem requisitos como diversão, rejogabilidade, estratégias diversificadas, mecânicas mais complexas, temas interessantes) na educação.

Então, em abril de 2016, levei a primeira oficina para alunos de uma escola particular e pude experienciar os jogos com alunos do Infantil ao nono ano, percebendo como eles reagiam, aprendiam, se divertiam, socializavam, se concentravam e, também, fui vendo quantos jogos diferentes eu conseguia administrar ao mesmo tempo, para que toda a turma pudesse jogar. A conclusão foi de que eles aprendiam rapidamente, gostavam e pediam mais: os jogos comerciais eram algo desejado e não visto, pelos alunos, como conteúdo programático ou jogo educativo de baixa atração.

Pouco tempo depois, a mesma escola solicitou nova oficina, agora, para os alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio e com o objetivo de prestigiar os alunos que não haviam ficado de recuperação. Assim, enquanto alguns alunos faziam aulas de reforço, esses outros “ganharam o prêmio” de poder jogar. Isso demonstra a receptividade do jogo de tabuleiro moderno pelos alunos.

Mas os ganhos poderiam ser ainda maiores se aliássemos aos jogos o conteúdo programático que o professor, seja ele de educação básica, técnica, superior ou corporativa, deseja ensinar. Há jogos comerciais com temas e mecânicas que permitem ao professor usá-los como ferramenta de ensino. Precisávamos, pois, dar formações a professores para que isso fosse viável. E, no mesmo ano, 2016, levei, gratuitamente, oficinas presenciais de formação de professores para uso de jogos de tabuleiro modernos na educação para escolas públicas nas cidades de São José dos Campos, Jacareí e Taubaté, todas no Estado de São Paulo (essas oficinas eram objeto de pesquisa do Mestrado em Educação que eu cursava, na época). Com o bom resultado, ganhamos o incentivo necessário para passar a oferecer as formações, agora de maneira remunerada.

Em 2018, começamos com as oficinas para professores. A primeira se deu na cidade de São José dos Campos, com cerca de 20 participantes que tomaram conhecimento do evento via redes sociais e aplicativos de

troca de mensagem - divulgações que fizemos de modo orgânico. Observamos que os participantes tinham arcado pessoalmente com os custos, sem incentivo das instituições em que trabalhavam, e que não se importaram de viajar por quilômetros para aprender. Alguns eram de cidades como São Paulo e Osasco, a cerca de 100 km de distância. Pensando no deslocamento dos participantes, começamos, então, a oferecer as oficinas em diferentes cidades do Estado de São Paulo. E depois, em outros Estados.

As oficinas têm, basicamente, três momentos que se repetem a cada novo jogo apresentado aos participantes: aprender as regras, jogar, debater o uso daquele jogo na educação. Costumamos usar jogos conhecidos como “gateways”, “family” e “party”.

Alguns títulos utilizados são Código Secreto, Timeline, Dixit, Hanabi, Ilha Proibida. Em geral, as oficinas nos permitem apresentar e trabalhar quatro jogos com os participantes, no período de quatro a cinco horas. Sempre nessa sequência: aprender a jogar; jogar; e debater seu uso em sala de

aula. Nessa última parte, os participantes procuram encaixar tópicos que ensinam na mecânica do jogo e há uma troca muito rica de ideias que, muitas vezes, nós levamos para outros professores, em outras oficinas.

Apesar de as oficinas apresentarem um novo repertório de jogos aos professores, indo além de jogos da memória, dominó e de trilha (o famoso avance ou volte uma casa), os jogos, dificilmente, se encaixam com perfeição ao conteúdo que eles pretendem trabalhar com os alunos usando o jogo. Há exceções como *Twilight Struggle*, que ensina sobre a Guerra Fria, ou o *Cytosis* que ensina biologia celular.

Mas, em geral, os professores terão que adaptar os jogos para que eles cumpram melhor seu objetivo de aprendizagem, seja criando novas cartas para o jogo, redesenhando o tabuleiro (mantendo regras, mecânicas, porém, mudando o tema).

Então, entra aqui, outro ponto importante que as oficinas abordam: os direitos autorais.

Tratamos dessa parte jurídica para que os professores não infrinjam os direitos de autor dos jogos comerciais utilizados como parâmetro. Vale dizer que as regras do jogo (assim ditas na lei, mas, tecnicamente, a legislação refere-se à mecânica do jogo) não são patenteáveis. Logo, pode-se copiar a mecânica e fazer com ela um novo jogo, sem qualquer infração. Alertamos os participantes de que cópias das cartas do jogo, do nome, da arte, do texto do manual de regras, etc., todos estão protegidos por lei e não podem ser copiados.

Em se tratando de oficina, queremos os participantes com “mão na massa”, mesmo assim, citamos alguns teóricos do jogo e da educação, mostramos, rapidamente, o que é jogo, o que é gamificação, comentamos algumas obras importantes na nossa práxis, mas tudo de forma superficial, apenas para localizá-los.

Também fazemos um breve histórico por três gerações de jogos de tabuleiro.

Falando em práxis, durante nossas oficinas, é bem interessante notar a mudança de semblante dos participantes. Eles sempre começam interessados, porém sérios, ouvindo atentamente. Então, eles são convidados a jogar e começamos a notar alguns risos nervosos, algumas pessoas com medo de errar, de não ter entendido corretamente as regras do jogo, porém, na segunda rodada já estão entendendo bem a dinâmica e os semblantes passam a ser de alegria, de satisfação, começam as risadas altas, as comemorações mais expansivas e o clima todo se transforma. Já aconteceu, e mais de uma vez, dos participantes não saírem para o intervalo da oficina e optarem por continuar jogando enquanto osicineiros tomavam seus cafés.

Nota-se, também, que os professores, os psicólogos, e demais profissionais que participam das oficinas são interessados em aprender novidades na educação, empenhados em dar aulas cada vez melhores, comprometidos em investir no curso e no seu deslocamento e, sobretudo, são curiosos, estão sempre procurando por novidade na internet. Mas

conhecem pouco ou nada sobre os jogos de tabuleiro modernos, e, com o repertório limitado, não conseguem criar nada muito atraente para seus alunos, pacientes ou treinandos. Reside aqui, aquela que julgamos ser a principal função do Instituto Jedai: fazer a ponte entre a educação e o mundo dos jogos de tabuleiro modernos. Mais educadores precisam conhecer o potencial didático dos jogos e diferentes formas de utilizá-los. Afinal, conhecendo um pouco mais dos jogos e valendo-se de estratégias de design educacional é possível criar ferramentas lúdicas muito valiosas.

Antes de encerrar, friso que o jogo tem um apelo emocional, fruto, talvez, do círculo mágico, que faz com que as ações tomadas durante a partida sejam difíceis de serem esquecidas. É comum alguém que tenha jogado Banco Imobiliário na infância, ainda saber nomear alguns dos terrenos que constavam no tabuleiro, ou saber o que é preciso para sair da prisão. O que pretendemos, portanto, é aliar essa diversão e essa apropriação de fatos ao ensinamento de conteúdo programático

de diversas disciplinas da educação básica, superior, corporativa ou técnica, e, por fim, combater nosso maior inimigo: a aula chata!



Trabalhos acadêmicos

- - - - X

- Jogos, representatividade e construção identitária
- Experiência do jogar em mundo plural
- Os desafios no desenvolvimento de jogos pedagógicos

EIXO 1: JOGOS, REPRESENTATIVIDADE E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

A RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL JUVENIL NERD: RPGS, BOARDGAMES E CARDGAMES COMO ELEMENTOS CENTRAIS EM PROJETOS DE EXTENSÃO NO IFRJ.

Autores: David Aguiar de Souza e Leonardo E. de Oliveira Costa

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

As formas de associativismo juvenil tradicionalmente observadas no ambiente escolar estão em plena reconfiguração neste início de século XXI. Isso, em grande parte, pelos elementos subjetivos que de alguma forma vêm se incorporando às socializações dos jovens alunos da educação básica na

contemporaneidade. Emerge desta perspectiva a constatação de que as identidades juvenis encontram-se bastante pulverizadas e, por consequência, os tradicionais grupos escolares outrora hegemônicos (a exemplo de esportistas e cheerleaders na arquetípica high school norte-americana dos anos 1980 e 1990, sendo esta uma grande matriz de influência nas juventudes escolares brasileiras), que determinavam a ecologia social destes ambientes, tendem a se ramificar e transformar. Identidades juvenis tidas como inferiores numa perspectiva de hierarquização social tradicional (como os nerds no contexto supracitado), baseada em hábitos e costumes identificados como hegemônicos e dominantes, hoje em dia aglutinam-se em novas configurações grupais, que subvertem a tradicional lógica “estabelecidos e outsiders” (Elias, 1998) no ambiente escolar e ampliam o protagonismo de jovens dotados de subjetividades outrora oprimidas. A respeito da reconfiguração das identidades culturais na pós-modernidade, Hall (2006) sinaliza que as velhas identidades, que por tanto tempo

estabilizaram o mundo social, estão em declínio. Novas formas identitárias estão surgindo, deixando o indivíduo pós-moderno fragmentado. Essa suposta “crise de identidade” faz parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades pós-modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma previsibilidade quanto a ancorar-se, de maneira estável, nas águas de um oceano identitário pré-estabelecido e consagrado por gerações. O presente trabalho visa apresentar, de forma sociológica e historicamente embasada, o processo de reconfiguração da outrora estigmatizada identidade juvenil nerd (e geek, por extensão), tendo como principais subsídios os projetos de extensão “Coletivo nerd” e “Stand nerd”, atualmente desenvolvidos no IFRJ, Campus Rio de Janeiro. Ambos os projetos possuem como premissa o uso de RPGs, Jogos de Tabuleiro Modernos e cardgames como material paradidático e como elementos de socialização que caracterizam as culturas nerd e geek atuais.

Palavras-chave: Identidade cultural, socialização, cultura nerd.

Referências Bibliográficas:

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, Editora Vozes, 1985

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

_____. Minimal Selves In: LAWRENCE & WISHART. Identity: The Real Me. Londres, ICA (Institute for Contemporary Arts), Document 6, 1990.

“BRINCANDO COM ARIÊ”: ANÁLISE DO SOFTWARE EDUCATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I.

Autores: Luzinete de Souza; Angela Cristina; Camila Bruschi; Glaucione Espiridon; Márcia Gonçalves Oliveira;

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Educimat (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática).

Os usos de ferramentas digitais nas aulas contribuem para despertar o interesse e a curiosidade do aluno favorecendo uma participação mais ativa dos mesmos. Nesse sentido, Neira (2016) enfatiza que a educação e a tecnologia devem caminhar juntas, porém uni-las é uma tarefa que exige preparo do

professor dentro e fora da sala de aula. O presente trabalho teve como objetivos promover alfabetização científica a partir de uma sequência didática tendo como temática “dengue” utilizando como principal recurso pedagógico o software Brincando com Ariê como ferramenta facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, além de investigar a influência da aplicação e vivência de atividades lúdicas didáticas no referido nível de ensino. O trabalho foi realizado em uma Escola Municipal da grande Vitória/ ES com alunos do 1º ano do Ensino fundamental. No primeiro momento, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes sendo elaborado um mapa conceitual junto com a professora. No segundo momento, foi apresentado aos alunos slides contendo informações e imagens ilustrativas sobre a dengue (forma de transmissão, cuidados, hábitos e entre outros). No terceiro momento, foi solicitado que os alunos se organizassem em duplas, onde foram distribuídos smartphones para que eles pudessem acessar o software “Brincando com Ariê”. O software apresenta diferentes jogos

educativos, entre eles o escolhido para aplicação e avaliação foi o “Ariê e Yuki contra os mosquitos”. No quarto momento, foi construído um novo mapa conceitual com os conhecimentos adquiridos durante todo o processo onde foi realizado a comparação dos resultados. Ao final, foi possível observar um considerável progresso no que tange as informações mais elaboradas e de cunho científico a respeito dessa doença quando comparado os dois mapas. Os discentes não se referiam mais a essa enfermidade somente no quesito dos sintomas, mas foram capazes de descrever de forma clara sua transmissão, vetor, nome científico, forma de prevenção, períodos de maior proliferação assim como o clima mais propício, entre outras informações que, a princípio, não foram pontuadas. Neste percurso foi possível observar um processo de ajuda mútua e organização, em que letrados auxiliavam aqueles que ainda não decodificam os códigos escritos, assim como decidiam entre si quem iria jogar primeiro ou como se organizaram entre as fases e as etapas do game. Os educandos mostraram-se também bastantes compreensivos ao lidarem com dois

colegas diagnosticados com transtornos do espectro autista e se mostravam impacientes e ansiosos por jogar. Foi comum notarmos que não havia nesta relação sinal algum de rivalidade entre as duplas, mas que o objetivo delas era vencer as etapas. Sobre o uso dos jogos eletrônicos, Cotonhoto e Rossetti (2016) destacam que os jogos eletrônicos e os videogames podem favorecer a socialização, atenção, concentração, lateralidade, imaginação, criatividade, equilíbrio, persistência, aceitação de regras, moralidade, limites e frustração sadia, capacidades necessárias para situações futuras.

Palavra chaves: Jogos eletrônicos; Recursos didáticos; Dengue.

Referências Bibliográficas:

NEIRA, Ana Carolina. Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas. *Jornal Estado de São Paulo*. 23 de fevereiro de 2016.

São Paulo, 2016. tecnologia Acessado em: 26 de abril de 2019.

COTONHO, Larissy Alves. ROSSETTI, Claudia Boetto. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: O que dizem as pesquisas recentes? Revista de psicopedagogia, 33 (102): 346-57. Vitória ES. 2016

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO: CRIANÇA COMO VOCÊ

Autores: Danielle Paula da Silva, Rosa Cristina Costa

Instituição: Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade Federal Fluminense (UFF).

A presença de jogos, com finalidades didáticas, aparece ao longo de toda a trajetória da humanidade, atuando como facilitadores do processo ensino-aprendizagem e de forma diferenciada, estimulando o interesse dos jogadores, fortalecendo as relações sociais. Partindo deste pressuposto, o presente resumo tem como objetivo apresentar o jogo didático "Criança como você", como uma ferramenta auxiliar no aprendizado de temas ligados a diversidade

étnica, cultural, geográfica, histórica, relacionadas às características ambientais; sendo um exercício voltado para discentes do Ensino Fundamental I e II. A construção do jogo se deu a partir de uma ampla pesquisa, com leituras direcionadas ao tema e sobre a construção de jogos, objetivando elaborar as questões que compõem o jogo. Para a confecção do jogo foram utilizados: um computador, um tapete emborrachado, um dado de 6 faces, papel colorido, tinta acrílica, tesoura, cola e uma plastificadora. O kit que compõem o jogo é constituído por 1 tabuleiro em forma de mapa Mundi, onde cada continente está pintado de uma cor diferente; 1 dado com 6 faces coloridas indicando os continentes correspondentes; 1 dado de 6 faces para a definição da ordem do jogo; 36 cartas com imagens de crianças de diversas etnias contentando questões sobre os continentes. O jogo "Criança como você", segue as seguintes regras e dinâmica: A turma é dividida em 6 equipes; as cartas são distribuídas sobre cada continente, com a imagem voltada para cima; a ordem do jogo é definida com o lançamento do dado; 1 aluno da primeira

equipe lança o dado colorido (a cada rodada um aluno fará o lançamento do dado, para que todos participem), que indicará o continente. O aluno deve ir até o mapa e pegar a imagem de uma criança que esteja dentro do continente indicado pela cor do dado; a equipe se reúne, e tem o tempo de uma ampulheta para responder à pergunta da ficha. Se a resposta estiver correta, a equipe fica com a imagem da criança e segue a mesma sequência, até que todos os continentes fiquem sem imagens. A equipe que estiver com mais imagens, ganha o jogo.

Palavra chaves: Jogos eletrônicos; Recursos didáticos; Meio-ambiente.

Referências Bibliográficas:

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo e Educação Infantil. Editora: Pioneira 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Zatz, Sílvia. A Magia dos Jogos de Tabuleiro uma Peça a Mais. Editora: Cia das Letras 2005.

DESENVOLVIMENTO DO JOGO DIDÁTICO VIAGEM PELO CORPO HUMANO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

Autores: Rosa Cristina Costa, Jean Carlos
Miranda

Instituição: Universidade Federal Fluminense
(UFF)

Jogos didáticos são importantes ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem, pois atuam construindo ou fixando determinado conteúdo, proporcionando o crescimento intelectual dos discentes, além de incitar o trabalho em equipe fortalecendo as relações interpessoais. O jogo didático “Viagem pelo corpo humano” foi desenvolvido para abordagem do tema corpo humano com alunos do Ensino Médio. O kit do jogo é composto por 1

tabuleiro com 30 casas (composto por duas silhuetas do corpo humano, sendo uma masculina e uma feminina, cada uma com duas trilhas que, ao chegarem, no tronco se unem, formando uma única trilha), 60 cartas-pergunta (discursivas ou objetivas) com a resposta correta destacada, um manual de regras, um dado para definição da ordem do jogo e deslocamento dos peões, uma ampulheta (para marcação do tempo de resposta) e quatro peões (pinos coloridos). O jogo “Viagem ao Corpo Humano” segue a seguinte dinâmica: a turma é dividida em, no máximo, quatro equipes, que escolhem um peão (amarelo, azul, vermelho ou verde). Uma vez organizadas as equipes, é feito o lançamento do dado para a definição da ordem do jogo. O mediador (professor) embaralha as cartas e as organiza em uma pilha, com a face das perguntas voltadas para baixo. O mediador pega a primeira carta da pilha e faz a leitura para a primeira equipe, que tem o tempo de uma ampulheta para responder à questão. Em caso de acerto, a equipe lança o dado, e anda o número de casas correspondente. A vez, então, passa para a equipe seguinte e a carta vai

para a pilha de descarte. Em caso de erro, a equipe não lança o dado e a vez passa para a equipe seguinte e a carta vai para o final da pilha. Segue-se essa dinâmica até que uma das equipes atinja a última casa (cérebro), sendo declarada, portanto, vencedora.

Palavras-Chave: Biologia. Jogos Didáticos. Corpo Humano. Ensino-Aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

COSTA, Rosa Cristina; MIRANDA, Jean Carlos; GONZAGA, Glaucia Ribeiro. Avaliação e Validação do Jogo Didático “Desafio Ciências-Sistemas do Corpo Humano” como Ferramenta para o Ensino de Ciências. REnCiMa. v.9, n.5, p. 56-75. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo e Educação Infantil. Editora: Pioneira 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os Jogos e o Lúdico

na Aprendizagem Escolar. Porto Alegre:
Artmed, 2005.

LEAGUE OF LADIES: UM CASO DE UTILIZAÇÃO DOS ESPORTS NO EMPODERAMENTO FEMININO POR MEIO DO APRENDIZADO BASEADO EM PROJETOS

Autores: Daniel de Sant'anna Martins, Antoanne Pontes, Igor Moreno, Cynthia Macedo Dias, Letícia Leal do Nascimento Costa, Thays Martins Henrique, Ariel Benvindo de Castro.

Instituições: D+1 Jogos; Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife - CESAR School, Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Colégio Estadual José Leite Lopes - NAVE

Este trabalho tem como objetivo apresentar a utilização da metodologia de ensino Project Based Learning no contexto do ensino médio integral e integrado com técnico profissionalizante, que culminou na criação de um projeto sobre empoderamento feminino composto e autogerido por um grupo de estudantes do sexo feminino, voltado para a pesquisa, atuação crítica e estímulo de outras estudantes no segmento de eSports. Através do projeto League of Ladies (utilizando como base o nome do game League of Legends - LoL) e sua estruturação prática, foi constatado o desenvolvimento de habilidades e competências gerais alinhadas com as que orientam a nova Base Nacional Comum Curricular, como autoconhecimento, autocuidado, cultura digital, argumentação, cooperação e empatia, por parte das estudantes, que se tornaram mais confiantes, motivadas e com melhor autoestima; em suma: empoderadas. De maneira geral, o projeto desenvolvido reforça que jogos estão muito além do entretenimento. Eles podem ser desde ferramentas de trabalho até um mecanismo

voltado para soluções de problemas dentro da sociedade. No geral, jogos possuem a capacidade de atrair as pessoas, estimular o engajamento e a proatividade nas atividades propostas a elas. E essa característica também compõe o grande apelo que, junto a mecanismos mercadológicos e midiáticos, constituiu o mercado de eSports na atualidade. Os eSports se mostraram um cenário de estudo contemporâneo, complexo e frutífero para inúmeros aprendizados e reflexões, coerente com o destaque que Salen e Zimmerman dão em relação à dimensão contextual da "Cultura" em que os jogos estão imersos. Por meio da metodologia Project Based Learning, os professores não concederam o poder, mas abriram espaço para que as alunas se visualisassem como capazes de desenvolver habilidades para que possam obter poder por seus próprios esforços. Assim, as estudantes do grupo League of Ladies puderam discutir, pesquisar e analisar o papel da mulher no cenário dos eSports. Também pesquisaram e analisaram termos que se referem a situações vividas diariamente por mulheres, atitudes machistas como

gaslighting, mansplaining, maninterrupting e bropropriating. Durante os debates, chegou-se à conclusão de que a discriminação baseada no gênero ou sexo do indivíduo está presente em diversas áreas. Foram também desenvolvidas competências previstas pela nova BNCC que serão fundamentais na formação de seres humanos mais qualificados, éticos, empáticos, autoconfiantes e que terão uma postura protagonista em seu projeto de vida e na promoção de impacto significativo na sociedade.

Palavras-chave: Metodologias de ensino; Aprendizado baseada em projetos; Empoderamento feminino; eSports.

Referências Bibliográficas:

Baquero, R. (2012) Empoderamento: instrumento de emancipação social?—Uma discussão conceitual. Revista debates 6, no. 1: 173.

Braida, F. (2013) "Da "Aprendizagem Baseada em Problemas" à "Aprendizagem Baseada em

Projetos”: estratégias metodológicas para o ensino de projeto nos cursos de Design à luz dos paradigmas contemporâneos.”

Fox, Jesse, e Wai Yen Tang. (2017) Women’s experiences with general and sexual harassment in online video games: Rumination, organizational responsiveness, withdrawal, and coping strategies. *New Media & Society* 19, no. 8: 1290-1307.

EVENTOS DE JOGOS ANALÓGICOS ENQUANTO FERRAMENTAS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA LGBTQI+

Autores: João Léste, Elson Bemfeito, Claudia Mont'Alvão

Instituições: LEUI - PPGDesign Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), SeJogaBG.

O presente artigo visa defender os jogos analógicos como ferramenta de inclusão e construção identitária, utilizando como caso exemplar o evento mensal SeJogaBG - voltado (mas não limitado) para a inclusão e representatividade LGBTQI+. Além de ser responsável pela captação e profissionalização de indivíduos originalmente marginalizados, os inserindo no mercado de trabalho, o evento produz um

espaço de convivência plural e respeitoso, onde entende-se que fazer parte de uma dessas identidades é algo positivo. A existência de eventos de protagonismo e inclusão LGBTQI+ - e de qualquer outro tipo de grupo marginalizado - com temáticas leves, positivas e cotidianas é imprescindível para a vida de pessoas que não se encaixam no padrão normativo, tendo em vista que muitas vezes as identidades delas são construídas através de experiências de opressão e ostracismo. Ser parte desse grupo, em um país onde essas pessoas são sistematicamente oprimidas, agredidas e assassinadas, faz com que noção de ser delas esteja atrelada, necessariamente, a vivências negativas. Nesse sentido, proporcionar experiências positivas e inclusivas para elas possibilita que haja um processo de construção identitária - tanto individual, quanto coletiva - libertador, emancipador e empoderador. Ademais, o fato de haver pouca produção historiográfica sobre esses movimentos enfraquece a identidade coletiva dos mesmos, cujos participantes precisam se descobrir enquanto membros do guarda chuva identitário de maneira

solitária, tímida e, muitas vezes, tardia. Em grande parte das escolas do sistema formal de educação, até pouco tempo atrás, uma das poucas menções à temáticas LGBTQI+ - se não a única - são as perseguições de Hitler aos homossexuais, durante a Segunda Guerra Mundial, contribuindo para a manutenção do imaginário coletivo do grupo como marginalizado e perseguido. Portanto, como explica Antoine Idier em seu livro "Archive des Mouvements LGBT+: Une Histoire de Lutte de 1890 à Nos Jours" (2018), é necessário que os participantes de grupos sistematicamente oprimidos documentem sua própria história, organicamente, a fim de protagonizarem as narrativas que vivenciam - não mais as relegando aos opressores. Nesse sentido, será feita uma observação participante pautada na análise das seguintes características do SeJogaBG: presença de atividades com foco em representatividade; escolha de temas para as edições que abordem os assuntos pertinentes ao movimento; presença de públicos de demografias variadas; curadoria das fotos e publicações do evento em redes sociais, enquanto documentação orgânica e

empoderadora; e coleta de depoimentos da equipe de monitoria, demonstrando os impactos positivos da utilização dos boardgames enquanto ferramenta de construção identitária e inclusão LGBTQI+.

Palavras-chave: Boardgames, Jogos Analógicos, Representatividade, LGBTQI+, Identidade

Referências Bibliográficas:

IDIER, Antoine. Archive des Mouvements LGBT+: Une Histoire de Lutte de 1890 à Nos Jours. 1^a Edição. Paris, França: Ed. Textuel, 2018

MALKOWSKI, J.; RUSSWORM, T. M. Gaming Representation: Race, Gender, and Sexuality in Video Games. 1^a Edição. Bloomington, Indiana, Estados Unidos da América. Indiana University Press, 2017.

MONTEIRO, Alice Mabel Prates. A Contribuição do Discurso Histórico Escolar no Processo de Construção das Identidades dos Estudantes. Orientadora: Iamara da Silva Viana. 2018. 65

f. Monografia (Graduação em Licenciatura em História) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, nov. 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/43819/43819.PDF>. Acesso em: 30 set. 2019.

HISTÓRIA CULTURAL E RPG: CONSIDERAÇÕES

Autora: Samanta Rodrigues

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A realidade a qual o ser humano atual está inserido privilegia o imediatismo e a necessidade imperiosa de se estar no tempo presente. Há um latente desprezo pelo passado, pela memória e, ao mesmo tempo, uma busca incessante pelo estabelecimento dela no processo de efetivação da identidade dos indivíduos. Nesse sentido, jogos de RPG são especialmente profícuos, já que permitem a construção de uma narrativa pautada pelas contribuições de todos os jogadores, protagonistas do ambiente de jogo, através de seus personagens. O RPG apresenta-se como ato que requer participação ativa dos envolvidos para seu desenrolar e que entrecruza-se com a

História em uma construção coletiva de sentido e significado, o que corrobora seu caráter inter e multidisciplinar. A função do jogo, mais do que uma disputa, desdobra-se também na representação dos indivíduos e dos tempos, sem perder seu principal componente: a diversão. Desta forma, optei por uma ampliação de perspectivas de pesquisa e direcionei meu enfoque para a área da História. Passei a considerar, então, a hipótese de que o jogo poderia motivar e atuar como elemento integrador nos processos histórico-culturais de seus participantes. O presente ensaio é o fruto de algumas de minhas reflexões e investigações preliminares dentro da área com base nas teorias de alguns autores como Bordieu, Hobsbawn e Hall e que ainda serão aprofundadas durante a elaboração de minha dissertação de Mestrado.

Palavras-chave: RPG. História Cultural. Jogo.

JOGO DE CARTAS “DESAFIO DOS MORCEGOS”: ASPECTOS BIOLÓGICOS DOS ÚNICOS MAMÍFEROS VOADORES

Autores: Priscila Stéfani Monteiro-Alves*, Daniel A. Damasceno Júnior, Renato Daniel Senden, Helena Godoy Bergallo, Luciana Moraes Costa, Elizabete Captivo Lourenço

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Ecologia e Evolução, Laboratório de Ecologia de Mamíferos

Todos os morcegos são pretos? Eles comem frutas e insetos?! Tem morcego na cidade que eu moro? Os morcegos são os únicos mamíferos com o voo verdadeiro, são animais com hábitos noturnos e podem transmitir doenças, e muitos mitos e perguntas giram em torno deles. Os seres humanos são influenciados por emoções que os protegem contra patógenos e predadores, como o medo e

nojo, o que pode gerar preconceitos e fobias em relação a esse grupo animal. Pela soma desses motivos, ou simplesmente, por falta de conhecimento, os morcegos compõem o grupo dos animais mais impopulares. Contudo, os morcegos desempenham um papel fundamental nos ecossistemas e na economia, atuando como dispersores de sementes, polinizadores de plantas, alimento para outras espécies e controladores de populações de insetos e pequenos vertebrados. Só no Brasil, temos 182 espécies de morcegos ocupando os diversos tipos de ambientes. Sabe-se que trabalhos usando animais e jogos como ferramenta lúdica e didática de ensino têm sido recomendados, pois são altamente eficazes na redução da aversão, medo ou repulsa, além da sensibilização para a preservação do meio ambiente. Sendo assim, o objetivo do nosso trabalho foi criar um jogo didático no qual abordasse a diversidade dos morcegos, os seus diferentes hábitos alimentares, sua interação com os ambientes (naturais e urbanos), sua importância para o funcionamento adequado do ecossistema e desmistificar alguns mitos e curiosidades. O jogo é inspirado em dois

jogos clássicos de cartas, “Magic” e “Super Trunfo”. É indicado para adultos e crianças acima de 5 anos. O jogo “Desafio dos morcegos” é composto por 7 cartas “AMBIENTE”, 5 cartas “DESAFIO”, 16 cartas “EXTRAS” (9 extras-pergunta e 6 extras-pontos) e 28 cartas “MORCEGO” (que influenciam no jogo acrescentando pontos dependendo no ambiente, hábito alimentar e gênero). Além de 5 cartas “OBJETIVO” (que não influenciam no jogo, atuando somente no contexto didático) e uma “arena” para a melhor organização das cartas. O objetivo final do jogo é obter o maior número de cartas “MORCEGO” em cada partida. Um questionário é aplicado após o término do jogo para a avaliação da percepção dos participantes. Ainda não temos os resultados dessa avaliação. Contudo, o jogo já foi aplicado em quatro eventos de divulgação científica e jogado por cerca de 100 participantes, incluindo crianças e adultos de diferentes faixas etárias. Através das observações preliminares dos mediadores, pode-se constatar que os jogadores, após a partida, obtiveram maiores informações sobre os aspectos biológicos e ecológicos dos

gêneros, diminuíram a fobia e se sensibilizaram com o papel ecológico dos morcegos no ecossistema. Acreditamos que o jogo “Desafio dos morcegos” pode ser uma ferramenta eficaz para a diminuição do medo e preconceito, além de sensibilizar os jogadores sobre a importância desses mamíferos para o meio ambiente no qual estão inseridos.

Palavras-chaves: Atividade lúdica, Conservação, Educação Ambiental, Meio Ambiente e Prática Educativa.

Referências bibliográficas:

KUNZ, T. H., DE TORREZ, B.E., BAUER, D., LOBOVA, T., FLEMING, T. H. Ecosystem services provided by bats. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1223(1), 1-38, 2011. doi:10.1111/j.1749-6632.2011.06004.x

SANTOS, L.A.; SANTOS, A.E.; SILVA, E.; BENICIO, D.A. A Inserção da Educação Ambiental por meio de estratégias

lúdico-educativas. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 15, n. 1, p. 240-252, 2017.

RANDLER, C.; HUMMEL, E.; PROKOP, P. Practical Work at School Reduces Disgust and Fear of Unpopular Animals. Society & Animals, v. 20, p. 61-74, 2012.

DESENHAR JOGOS RASCUNHANDO RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Autoras: Cynthia Macedo Dias e Jackeline Lima Farbiarz

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

Esta comunicação discute uma prática de criação de jogos analógicos como estratégia colaborativa de aprendizagem na Educação Profissional em Saúde, em uma escola federal no município do Rio de Janeiro, que vem sendo foco de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no PPG-Design da PUC-Rio. A pesquisa busca sustentar o Design como favorecedor da construção de espaços colaborativos e polifônicos de ensino-aprendizagem na Educação Básica por meio da criação e adaptação de jogos

analógicos, na perspectiva bakhtiniana de autoria. Em função da inserção em um contexto de educação profissional integrada ao ensino médio, a prática inserem-se em uma postura e proposta política de formação emancipatória e comprometida com a transformação social, considerando a necessidade de estratégias que coloquem alunos e professores como sujeitos do processo educacional e buscando promover: a compreensão das partes no todo; a articulação teoria e prática (tendo a práxis como referência); a atividade e problematização para promoção da autonomia (força criativa e transformação social), e o trabalho colaborativo. Os protótipos de jogos criados partem de pesquisas acerca de temáticas e questões relacionadas à formação dos alunos, especialmente no contexto da saúde pública e da saúde coletiva, buscando promover o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade e uma compreensão mais complexa/sistêmica de processos sociais e das "regras" estabelecidas e/ou desejadas ("visíveis" ou "invisíveis"). A expressão multimodal (verbal, visual e procedimental) desses sistemas de regras em artefatos-jogo

funciona como exercício da criação multimodal e permeia discussões sobre as "regras", relações e, fundamentalmente, sentidos representados, abrindo espaços de diálogo e imaginação sobre novas "regras" e relações possíveis. A fundamentação em um modelo de processo de projeto em Design considerando momentos de Análise e momentos de Síntese, permite a visualização do processo vivenciado e o uso de ferramentas e técnicas de Design busca favorecer o desenvolvimento desse processo, aliado à interdisciplinaridade, interação, interlocução e reflexão na prática. Os princípios de design de jogos são apresentados de forma ativa, mobilizando corpo e memória. Para uma formação emancipatória e comprometida com a transformação social, é necessária mediação para manter a contextualização, a problematização, a colaboração, o compromisso com a mudança social, e abertura por parte dos professores, quando não se sabe para onde o caminho vai levar. Valorizar o caminhar, confiando que os jogos, enquanto artefatos culturais que mediam relações entre seres humanos, também são mediadores de

conhecimento sobre o mundo, e que alunos e professores podemos dizer o que pensamos sobre ele, como parte do processo para alcançar as mudanças com que sonhamos.

Palavras-chave: jogos analógicos; colaboração; autoria

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160p.

FRIGOTTO, G. E ARAUJO, R. M. L., 2015. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso), 52, 61-80.

ZIMMERMAN, E. Gaming literacy: Game design as a model for literacy in the twenty-first century. Intersemiose - revista digital, v. 4, p. 23-31, dez. 2013.

JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UTILIZAÇÃO DE UMA ROLETA NUMÉRICA COMO RECURSO METODOLÓGICO

Autores: Luana Chaves da Silva, Karolayny Rodrigues Henrique de Sousa, João Maik de Medeiros Batista, Nicácio Nascimento de Lima, Janylle Rebouças Ouverney-King.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

As diferentes técnicas que auxiliam o ensino-aprendizagem em sala de aula demonstram ser de extrema importância e necessidade para os alunos de todos os níveis da educação, portanto é necessário que, constantemente, os estímulos ofertados sejam avaliados dentro do campo educacional para obter um ensino de qualidade e estimulante para os alunos. Em se tratando do ensino de

ciências, particularmente, percebemos a grande necessidade de se pensar estratégias pedagógicas que modifiquem o quadro atual de ensino, ainda centrado na memorização, visando um caminho que contribua para uma prática pedagógica docente que efetivamente ajude a promover o aprendizado dos alunos (CASAS, AZEVEDO, 2011, p.82). É necessário que haja uma preocupação com a estratégia de ensinar, propondo aos alunos um ambiente leve e impulsionador na busca do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da capacidade intelectual e múltiplas competências em diferentes níveis de ensino e idade. Grande parte das escolas brasileiras ainda se baseiam fundamentalmente no aspecto teórico no ensino de ciências, prendendo-se a descrição e a segmentação dos conteúdos, estimulando apenas à memorização de termos e conceitos (KRASILCHIK, 2004). Os jogos lúdicos representam vantagens estratégicas que um docente pode ter em seu favor e, atualmente, existem diversos jogos que podem ser utilizados e adaptados para variados conteúdos. Quando o professor prefere não fazer uso desses jogos, e opta para a maneira

tradicional de dar aulas, os alunos muitas vezes apresentam dificuldades na apreensão de conhecimentos, por achar a aula entediante ou cotidiana, oferecendo apenas conteúdo, o que acaba por desmotivá-los. Os jogos educacionais conseguem divertir e entreter os estudantes, pois criam ambientes interativos e dinâmicos, os quais motivam os educandos com desafios e curiosidade (LACRUZ, 2004). Assim, buscando tornar o conteúdo abordado na disciplina de biologia mais dinâmico, foi desenvolvida uma roleta numérica por discentes do curso de ciências biológicas, que funciona como um quiz de perguntas e respostas, a fim de que os alunos interajam com o jogo e entre si, fazendo com que haja comunicação entre eles e além disso, contribuir para a compreensão do conteúdo de maneira mais divertida. A roleta numérica foi utilizada em fevereiro de 2019 após a abordagem do conteúdo de gestão dos recursos hídricos para alunos do ensino médio integrado do curso de recursos pesqueiros no IFPB Campus Cabedelo - PB, neste dia além da participação dos alunos do integrado e discentes do curso de ciências biológicas

houve a participação de duas docentes do campus. Com o término da aula percebeu-se o grande entusiasmo da turma para saber quem ganhou o jogo, levando em consideração que eles prestaram atenção no conteúdo abordado para poder responder ao questionário, sendo observado com grande ênfase de acertos pela turma, então houve uma interação muito boa entre os alunos e os discentes que prepararam a aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Metodologia ativa. Educação. Roleta Numérica. Jogos educacionais.

Referências bibliográficas:

CASAS, L. L; AZEVEDO, R. O. M. Contribuições do jogo didático no ensino de embriologia. Revista Amazônica de Ensino de Ciências. Manaus, v. 4, n. 6, p. 80-89, jan/jul. 2011.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de Biologia. 4.^a ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

LACRUZ, A.J. Jogos de empresas: considerações teóricas. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.11, n.4, p.93-109, 2004.

JOGOS VIRTUAIS E PLATAFORMAS INTERATIVAS COMO RECURSOS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICOS

Autor: Pedro Miguel Marques da Costa

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

Dado o avanço da tecnologia e os hábitos dos nossos alunos de hoje, surge a necessidade de inovar nas escolas, com novas metodologias que acompanhem os avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, motive e desperte, nos alunos, para o interesse na aprendizagem, uma aprendizagem mais ativa e, na qual, os próprios alunos assumem uma parte da responsabilidade. Esta mudança é, também, necessária para colmatar o abandono escolar, promover o sucesso escolar e motivar os

alunos para a aprendizagem. Com o recurso a jogos virtuais e plataformas interativas, a tecnologia e a metodologia associam-se para fazer a diferença no domínio do sucesso escolar. Pretende-se a inovação pedagógica, facilitada pela utilização das tecnologias, com uma ênfase especial no apoio ao desenvolvimento de competências do século XXI, para os alunos, assim como, a construção, exploração e implementação de cenários inovadores de ensino e de aprendizagem, do trabalho colaborativo entre os professores e da interdisciplinaridade. As metodologias tradicionais não interessam aos alunos de hoje, não correspondem aos seus interesses e tempos de concentração gerando, muitas vezes, desmotivação, indisciplina e desinteresse. Assim, o recurso a jogos virtuais e plataformas interativas, associa a tecnologia e a inovação, a uma nova metodologia de ensino, onde os alunos estão mais atentos e envolvidos nas atividades. O uso destes recursos permite que os alunos utilizem os seus gadgets, os telemóveis não são proibidos, aplica-se o princípio “bring your own device” (BYOD). As aulas tornam-se

desafios cujo objetivo é sempre o mesmo: envolver e motivar os alunos para a aprendizagem. A exploração de novas metodologias de ensino, novas abordagens em contexto de sala de aula, e mesmo fora da sala de aula, com recurso às novas tecnologias é fundamental para o ensino, para a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e, para o acompanhamento dos avanços da tecnologia na sociedade, na ciência, no ensino e na investigação. Como Embaixador Scientix, pela Comissão Europeia e European Schoolnet, atuo na formação de professores na área dos espaços educativos inovadores e novas metodologias de ensino, assim como a sua implementação, em sala de aula. Desta forma, pretendo com este trabalho, apresentar um relato de experiência da utilização de jogos virtuais e plataformas interativas, em sala de aula, como o Kahoot, o Socrative e o Biteable, no ensino de ciências, assim como de alguns trabalhos realizados pelos alunos. Esta metodologia foi implementada na disciplina de Ciências do Ambiente, com alunos do ensino fundamental II, e na disciplina de Física e Química, com

alunos do ensino médio, numa instituição de ensino particular, situada em Lisboa, Portugal. Os alunos mostraram-se muito mais empenhados na aprendizagem, mais motivados e participativos nas atividades. O recurso aos jogos virtuais e plataformas interativas contribuiu para a melhoria dos resultados dos alunos, evidenciada pela participação mais ativa, pelo envolvimento nas tarefas propostas, pelos trabalhos desenvolvidos e nas avaliações realizadas.

Palavras-chave: Jogos virtuais; plataformas interativas; tecnologia; inovação.

Referências bibliográficas:

Alves, Ana Paula Andrade; Ferreira, Carla Valentim et al. (2015), Laboratórios de Aprendizagem: Cenários e Histórias de Aprendizagem. Lisboa: DGE/ERTE, Ministério da Educação.

Comissão Europeia (2007). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da

vida. Um quadro de referência europeu. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <http://goo.gl/qQM2bx>

Lewin, C. & McNicol, S. (2014). Criar a Sala de Aula do Futuro: conclusões do projeto iTEC. <http://fcl.eun.org/itec>

MISSÃO URBANA

Autores: Gabriel Lima Teixeira, Gabriel Respeita da Motta Klippel, Victor dos Santos Duarte, Victória Costa Gomes Bragança

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Missão Urbana é um jogo para crianças que gostam de enfrentar as aventuras da vida urbana e ainda, aprender se divertindo. O objetivo do projeto foi desenvolver um jogo físico com a finalidade de desenvolver o sistema cognitivo, o sistema motor e o convívio social de crianças com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista. Um produto que além de ser divertido, intuitivo e esteticamente apelativo, deveria ser durável, rápido, fácil de organizar e guardar. O jogo possui quatro tipos de cartas de atividade: agir, desenhar, escrever e

desafio. A criança deve escolher um meio de transporte (personagem agênero) como peão. Para iniciar, joga o dado e anda a quantidade de casas que cair. A cada jogada surge uma missão a ser cumprida de acordo com o tema da carta. Ao longo do jogo, algumas cartas são premiadas aleatoriamente para receber medalhas e, ao final, vence quem colecionar mais. O jogo é indicado para dois a quatro jogadores, a partir dos cinco anos de idade. As pesquisas deste projeto foram realizadas semanalmente na Associação Fluminense de Reabilitação em Niterói, com duas crianças, uma com TEA e a outra com SD. A partir do contato com o setor de Neuropsicopedagogia, os autores desenvolveram grande afinidade pelos terapeutas e sensibilidade pelas crianças, além da admiração pelo setor como um todo. A partir de pesquisas, observou-se notória carência de produtos que propiciem alfabetização, noções matemáticas, motoras ou sociais que fossem desenvolvidos pensando nessas crianças, e que fossem certificados. Além disso, no decorrer das visitas, foi possível analisar uma série de problemas ergonômicos nos jogos convencionais usados

pelos terapeutas, que tornavam as consultas de 30 minutos pouco produtivas e interessantes para as crianças. A partir disso, foi feita uma sistematização e recorreu-se à tabela GUT para definição de problemas ergonômicos a serem estudados, uma pesquisa de similares a fim de registrar os produtos com certificação e realizar uma análise PNI sobre os similares. Além disso, foram feitas análises de uso e modelagem verbal, a fim de especificar requisitos e restrições do projeto. Por fim, foram desenvolvidas uma série de alternativas e, numa matriz decisória, foi selecionado o Missão Urbana. Para sua validação, foi realizado um mockup e, junto aos terapeutas e crianças, percebeu-se que seria necessário executar algumas mudanças. Com a realização destas, foi produzido um segundo modelo de validação, no qual se obteve êxito. Por fim, o protótipo do jogo Missão Urbana foi validado com sucesso na Instituição, sob auxílio dos estagiários, com as crianças, que compreenderam a proposta do jogo e não tiveram dificuldades para executá-la. Com isso, foi feita uma análise quantitativa da

produtividade do jogo e percebeu-se que com atividades convencionais, as crianças em questão costumam preencher uma folha de atividades em 30 minutos, já com o Missão Urbana realizaram 3 folhas em 21 minutos, ou seja, o jogo foi 4,2 vezes mais eficiente. Desde então, o jogo está há nove meses sendo utilizado semanalmente na Instituição.

Palavras-chave: desenvolvimento, diversidade, educação, neuropsicopedagogia e socialização

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Evandro José de; SOUSA, Cyntia Santos Malaguti de; "DESIGN NA EDUCAÇÃO: BUSCANDO CAMINHOS PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA", p. 2224-2235. In: Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design [= Blucher Design Proceedings, v. 9, n. 2]. São Paulo: Blucher, 2016. Acesso em 23 de outubro de 2018.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote - Novas Tecnologias na Educação - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul*. v. 11, n. 1, julho, 2013. Disponível em . Acesso em 23 de Outubro de 2018.

Pletsch, Márcia Denise, Glat, Rosana, A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas [en linea]* 2012, 18 (Enero-Abril) : Disponível em: . Acesso em 23 de outubro de 2018.

O USO DO ROLE-PLAYING GAME (RPG) COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO: OFICINA DE RESÍDUOS SÓLIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL PLÁCIDO DE ALMEIDA-PB

Autores: Jamylle Rebouças Ouverney-King, Evelyn Moreira Dias Gonzalez, Iris Alessandra da Silva, Rodrigo Oliveira dos Santos.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Este é um relato de experiência do uso do recurso didático intitulado: “reciclar para ganhar”, referente ao conteúdo de resíduos sólidos, aplicado na Escola Municipal Plácido de Almeida, situada na cidade de Cabedelo, que teve a participação de 17 discentes do 6º ano do Ensino Fundamental I. O objetivo é descrever a utilização do jogo didático RPG (role-playing game) e sua importância como ferramenta auxiliadora no processo gamificado do ensino de ciências. Conforme Kishimoto

(1995), a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem não é um fato novo, por isso o professor necessita incorporar as ferramentas metodológicas buscando melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, necessidade esta, emergente nessa sociedade de constantes inovações. Além disso, torna-se um novo recurso didático e fornece um desenvolvimento social e intelectual dos alunos. Também conhecidos como "recursos" ou "tecnologias educacionais", os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo (FREITAS, 2007). Nesta perspectiva, o trabalho se justifica pela busca de um novo recurso de aprendizagem, ou seja a utilização do RPG, que visa estimular a imaginação e criatividade do participante. Diante disso, torna as aulas mais interativas e dinâmicas, facilitando o vínculo: aluno-professor. O uso deste recurso proporciona suporte ao professor e facilita a aprendizagem do aluno, porque é uma inovação no processo de

ensino-aprendizagem. O professor desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito à utilização dos materiais didáticos na sala de aula, na medida em que será ele o responsável pela determinação do momento e da razão do uso de um determinado material (BOTAS et al., 2013). O jogo Reciclar para ganhar teve, previamente, uma parte construída pelos oficinairos e a outra parte do tabuleiro foi montada pelos alunos que participaram do jogo, com intuito de incentivar a reutilização de materiais reciclados: plástico, papel e papelão. A turma foi dividida em 4 grupos entre 4 e 5 participantes para iniciar o jogo e tiveram um representante por equipe. Já que o RPG trata-se de uma história elaborada em um mundo fictício, foi entregue um roteiro explicando detalhadamente a interação entre os quatro reinos: Interverde, Utópico, Capital e Capisul. Os reinos possuíam estilos de vida diferentes e utilizavam os recursos naturais cada um de uma forma, o propósito desses reinos foi proporcionar um novo olhar na realidade dos discentes com um aspecto lúdico. Foram realizadas perguntas no

decorrer do jogo, tanto objetivas quanto subjetivas aos representantes acerca do assunto ministrado, tiveram 2 minutos para discutir com o grupo e após o término do tempo responder. O RPG surge como um facilitador da aprendizagem, pois na aplicação observou-se que os alunos compreenderam o conteúdo com facilidade e conseguiram assimilar com o cotidiano que estão inseridos. Para concluir, acredita-se que é viável o uso desta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, porque oportuniza as interações entre os membros do grupo, o RPG também desencadeou uma construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: RPG, Ferramenta auxiliadora, Processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

BOTAS, Dilaila e MOREIRA, Darlinda. A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. Rev.

Port. de Educação [online]. 2013, vol.26, n.1, pp.253-286. ISSN 0871-9187.

FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. / Olga Freitas. - Brasília : Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

KISHIMOTO, T.M. O brinquedo na educação: considerações históricas. São Paulo: FDE, 1995.

ENSINAMENTOS LÚDICOS

Autores: Ana Carolina Rodrigues Alves, Laurio Yukio Matsushita, Wellington Tatagiba de Carvalho

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)

Este trabalho de pesquisa é parte de um projeto PIBIC-EM que tem o objetivo principal de usar jogos de tabuleiro como ferramenta didática no ensino interdisciplinar de matemática, biologia e história, explorando as temáticas que muitos deles apresentam. Dessa forma, os alunos poderão aprender, de forma lúdica, assuntos que, em geral, lhe são apresentados através de livros. Como exemplo destes jogos temáticos, podem ser citados “Fotossíntese” e “Viral” (ambos com temática Biológica), além de “Memoir 44” (com tema

histórico ambientado na 2ª Guerra Mundial), “PotionExplosion” (Química) e “Newton” (Física). Dessa forma, propomos criar um ambiente descontraído que viabilize uma aprendizagem por meio da observação, da criatividade, do pensamento lógico, da resolução de situações-problema, da articulação com diferentes conhecimentos e da inter-relação com os colegas de sala. Em se tratando do CEFET-RJ, acreditamos que este projeto se encaixe no modelo de ensino médio e técnico integrado que a escola propõe, contribuindo para a inter-relação entre as coordenarias da educação básica. Os jogos usados para as atividades serão aqueles que os professores orientadores possuem e que fazem parte do acervo de uma loja parceira. Oito alunos foram selecionados e divididos em dois grupos. Um deles é composto por alunos mais introvertidos. Os jogos usados, inicialmente, são o Fotossíntese (Mandala jogos) e o Pandemic (Galápagos). A escolha dos jogos deve-se pelo rico poder temático que apresentam, bem como pela característica competitiva no primeiro e cooperativa no segundo jogo. As atividades deste projeto

ocorrem com duração aproximada de 1:30h, quinzenalmente. Estas atividades consistem em avaliação diagnóstica, explicação das regras do jogo e realizar uma partida. Para averiguar os conhecimentos prévios que os alunos têm à respeito dos temas de cada jogo, é solicitada uma redação aos alunos. Após jogarem uma partida, uma redação será pedida a fim de coletar resultados sobre o aprendizado obtido e avaliação do projeto. Espera-se que os participantes adquiram, de forma lúdica, algum nível de aprendizado curricular através da experiência com os jogos de tabuleiro usados nos encontros. Além disso, acreditamos que a experiência com estes jogos despertará a curiosidade do aluno e fará buscar mais informações sobre o tema. Também se espera que, ao final desse experimento, os alunos tenham desenvolvido aspectos cognitivos e sociais em decorrência da experiência com os jogos, visto que cada tipo de jogo tem sua característica, como explorar o raciocínio lógico, estimular o empreendedorismo e interação entre os colegas, por exemplo. Para verificar tais progressos, serão usados os resultados

obtidos nos questionários e entrevistas com o grupo experimental.

Palavras-chave: jogos de tabuleiro; ensino, interdisciplinaridade

Referências Bibliográficas:

GARDNER, Martin. Divertimentos matemáticos. São Paulo: Ibrasa, 1961.

PODOLSKI, Bruno. Cinco aspectos dos boardgames modernos. Estrutura Ludens. 2014. Disponível em: <https://estruturaludens.wordpress.com/2014/01/29/cinco-aspectos-dos-board-gamesmodernos/>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

D'AMBRÓSIO, U. Educação para uma sociedade em transição. Campinas, SP: Papirus, 199 (Coleção Papirus educação).

DESENVOLVENDO MATEMÁTICAS ATRAVÉS ETNOMATEMÁTICOS

HABILIDADES DE JOGOS

Autores: Ana Carla Machado Alves, Wellington Tatagiba de Carvalho

Instituição: Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
(CEFET-RJ)

Este trabalho de pesquisa vem sendo desenvolvido desde agosto de 2018 e faz parte do projeto Jovens Talentos do governo do estado do Rio de Janeiro, fomentado pela Faperj. O termo Etnomatemática foi proposto em 1975, por Ubiratan D'Ambrósio, para descrever as práticas matemáticas de grupos culturais, sejam eles uma sociedade, uma comunidade, um grupo religioso ou uma classe profissional. Todos os povos têm seus

saberes, seu acúmulo específico de experiências, aprendizados e invenções. O raciocínio, a razão, o pensamento lógico e abstrato, as capacidades de observar, comparar, medir e selecionar estão presentes em todas as sociedades. Dessa forma, este projeto tem visado investigar alguns jogos de diferentes culturas e explorar as características matemáticas presentes em cada um deles. Alguns exemplos dos objetos de pesquisa são os jogos Mancala (de origem africana), o Go (de origem chinesa), o Fanorona (originário de Madagascar) e o Hex (inventado pelo dinamarquês Piet Hein e reinventado pelo matemático americano John Nash). Além das características puramente matemáticas presentes nos jogos, também são explorados os aspectos socioculturais por trás deles. Os objetivos idealizados com este projeto são de os conteúdos matemáticos inerentes aos jogos trabalhados e os aspectos históricos e culturais presentes em cada um deles serem compreendidos pelos envolvidos e que estes sejam instigados a realizar novas explorações ou mesmo a criar novos jogos. Ao longo deste projeto, várias oficinas foram

realizadas no CEFET/RJ e em outras instituições. A apresentação oral a ser realizada no 2º Simpósio de Educação e Jogos tratará da experiência obtida com este projeto de pesquisa.

Palavras-chave: jogos de tabuleiro; ensino de matemática, etnomatemática

Referências Bibliográficas

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FREITAS, E. W. O resgate dos brinquedos numa perspectiva da etnomatemática. Só pedagogia, 08/07/2008. Disponível em: <<http://pedagogia.com.br/artigos/resgatebrinquedos/index.php?pagina=0>> Acesso em: 14 maio 2018.

GARDNER, Martin. Divertimentos Matemáticos. São Paulo: Ibrasa, 1961. v.1.

EIXO 2: EXPERIÊNCIA DO JOGAR EM MUNDO PLURAL

GRUPOS FOCAIS SOBRE INTERAÇÕES SOCIAIS EM AMBIENTE DE JOGOS DIGITAIS ONLINE

Autor: Wagner da Silveira Bezerra

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Neste artigo, metodologicamente estruturado como revisão bibliográfica, discorrerei sobre aspectos que demonstram a pertinência dos grupos focais, como técnica para estudo adequada para pesquisa em curso no âmbito do Programa de Pós Graduação em Comunicação da PUC-Rio, no qual pretendo observar e analisar, partindo dos relatos dos próprios sujeitos da pesquisa, como se dão as produções de sentido a partir das interações de grupos de usuários de jogos digitais online, adolescentes, no Rio de Janeiro. 0

problema de pesquisa diz respeito aos nexos constitutivos próprios das tecnologias, que enfatizam ou negligenciam certos valores e princípios a partir de ambientes que transformam e são transformados pelos/as seus/suas usuários/as. Deste modo, considerando a popularização dos jogos digitais, pretendo compreender como os/as usuários/as significam e organizam suas percepções em relação a esta prática social tão significativas na atualidade, bem como a cultura que orienta e permeia o uso dos games. A pesquisa será realizada com base em um arcabouço metodológico qualitativo, fazendo uso da técnica de grupos focais, em ambientes escolares público e privado, com participantes de ambos os gêneros, com faixa etária variando entre 12 e 17 anos. Uma das escolas que sediarão os grupos focais, atua no segmento privado e está localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro e atende estudantes, em sua maioria, de classe média. A segunda escola, pública, situa-se no subúrbio carioca da Vila da Penha e atende alunos, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo. O quadro teórico escolhido busca aproximações entre

diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Entre estas, a ecologia das mídias e o interacionismo simbólico, tematizadas em posição dialógica à produção de autores contemporâneos que trabalham com os estudos das mídias, em especial, nas perspectivas da Educomunicação e da Alfabetização Midiática Informacional (AMI).

Palavras-chave: interações sociais; jogos digitais; ecologia das mídias.

Referências Bibliográficas:

A ARSETH, E. Jogos digitais são, ao mesmo tempo, objetos e processos. Não podem ser simplesmente lidos, ouvidos ou assistidos, mas sempre devem ser jogados. IN: Computer Game Studies, Year One. Game Studies v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://gamestudies.org/0101/editorial.html>>. Acesso em: 28 maio 2016.

BRAGA, A. Pensamento Sistêmico-Ecológico: Luhmann, McLuhan e o sujeito. Questões Transversais - Revista de Epistemologias da Comunicação, vol. 6, nº 12, julho-dezembro/2018.

MERTON, R. K. The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. Source: The Public Opinion Quarterly, vol. 51, No. 4, pp. 550-566. Published by: Oxford University Press on behalf of the American Association for Public Opinion Research Stable, 1987. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2749327>> Acesso em: 22 maio 2019.

JOGO DIDÁTICO DEFESA EM AÇÃO: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA A REDUÇÃO DE RISCOS DE DESASTRES

Autoras: Joanna Mendes de Oliveira, Lívia Maria Ferreira Barcellos, Pollyanna Soares Liberatori Batista, Viviane Japiassú Viana

Instituição: Universidade Veiga de Almeida

Dentre os princípios norteadores do “Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030” está a necessidade de engajamento e cooperação de toda a sociedade, com participação inclusiva, acessível e não discriminatória (VIANA & FORMIGA-JOHNSSON, 2017; UNISDR, 2015). Embora seja essencial que a população tenha consciência dos riscos de desastres aos quais está exposta, os fenômenos envolvidos, suas causas e medidas preventivas ainda são pouco compreendidos

pelo público em geral, levando a baixa adesão às soluções propostas pelo poder público e a academia. Também são escassos os recursos de divulgação científica que abordam este tema com linguagem acessível e sem perder a qualidade técnico-científica. Logo, projetos que contribuam para a educação ambiental (formal e informal) com enfoque na redução de riscos de desastres (RRD) são de extrema relevância (VIANA, 2018). Este projeto teve como objetivo a produção de um jogo de cartas para a divulgação científica sobre este tema, adotando abordagem lúdica e interativa. Seu desenvolvimento contemplou: levantamento bibliográfico sobre riscos e desastres socioambientais e sobre divulgação científica, além do levantamento de recursos didáticos interativos já disponíveis sobre a temática e, por fim, a produção e o aperfeiçoamento do jogo. As inundações constituem um desafio ao planejamento urbano, podendo ter amplo alcance territorial, causando graves impactos socioeconômicos, perdas e danos às vidas humanas (JHA, BLOCH & LAMOND, 2012). Já os movimentos de massa são “movimentos de descida de solos e rochas sob

o efeito da gravidade, geralmente potencializado pela ação da água” (CEMADEN, 2017), e embora costumem ter impacto localizado, causam grande parte das mortes associadas a desastres no Brasil. Por isso, estes tipos de fenômenos, suas causas e medidas para lidar com eles são o foco do jogo ‘Defesa em Ação’. A realização de uma interação física e participativa traz resultados ainda melhores para transmissão do conhecimento científico, do que o simples uso de imagens e diagramas (OLIVEIRA, 2009). Nessa linha de pensamento, foi desenvolvido o jogo didático “Defesa em Ação”, que visa promover a discussão entre jovens e adultos, acerca de situações de risco associados a inundações e movimentos de massa nas cidades, utilizando uma mecânica similar à do Super Trunfo. O jogo possui vinte cartas de situação de desastres e quatro cartas especiais, além de uma roleta para a definição da categoria da rodada. O objetivo dos jogadores é descartar o maior número de cartas possíveis através da competição pela melhor posição na categoria da rodada. Vence o jogo quem terminar com a menor quantidade

de cartas de situação de desastres. O desenvolvimento do jogo em si, permitiu o alcance do objetivo de aplicação do conteúdo teórico previamente estudado na construção de um recurso didático para divulgação científica do tema. Cabe destacar que ele está sendo aplicado em atividades de extensão junto ao público jovem e adulto, além de ser disponibilizado com acesso livre e gratuito no site do Projeto ‘Que chuva é essa?’. Espera-se assim contribuir para a divulgação e a popularização do tema em contextos de educação formal e informal.

Palavras-chave: Divulgação Científica, Redução de Riscos de Desastres, Inundação, Movimento de Massa, Jogos Didáticos.

Referências Bibliográficas:

CEMADEN, Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. Movimento de Massa. 2017. Disponível em:

<https://www.cemaden.gov.br/deslizamentos/>.
Acesso em: 29 de jun. 2019.

JHA, A. K; BLOCH, R; & LAMOND, J. Cidades e Inundação: Um Guia para a Gestão Integrada de Inundação Urbanas para o Século XXI. Um resumo para os Formuladores de Políticas. Global Facility for Disaster Reduction and Recovery (GFDRR). The World Bank, Washington, D.C. 2012.

OLIVEIRA, Samuel Rocha de. Algumas Práticas em Divulgação Científica: A importância de uma linguagem interativa. RUA [online]. 2009, no. 15. Volume 2 - ISSN 1413-2109. Disponível em: Portal Labeurb - Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/> . Acesso em: 30 de jun. 2019.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL STRATEGY FOR DISASTER REDUCTION. Sendai framework for disaster risk reduction 2015-2030. Sendai, 2015.

VIANA, V. J.; FORMIGA-JOHNSON, R. M. Redução de riscos de desastres associados a

inundações: nova abordagem nas políticas públicas brasileiras. SEMIOSES (RIO DE JANEIRO). v.11, p.19 - 32, 2017.

VIANA, V. J. HQ & RRD: Histórias em quadrinhos na divulgação científica de eventos extremos e riscos de desastres. In “XV Congresso Nacional de Meio Ambiente de Poços de Caldas”. Poços de Caldas, MG: 2018.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA AUMENTAR O DESEMPENHO NO APRENDIZADO

Autores: Welbert Moutta, Rondinele Moutta.

Instituição: Colégio Faria Brito,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

O ensino de Matemática ao longo da história, sempre foi tido como um conhecimento complexo e de difícil aprendizagem, sendo comumente relacionada à necessidade de desenvolvimento de habilidades por muitos consideradas incompreensíveis. Nesse sentido, recentemente, num estudo divulgado pelo MEC em 2017, constatou-se o que já era esperado: a maioria dos estudantes não é capaz de resolver problemas com operações fundamentais com números naturais nem interpretar um

gráfico de função a partir de valores fornecidos em um texto. Tal circunstância demonstra o quão insuficiente é o aprendizado dos concluintes dessa etapa do ensino. Esses discentes estão saindo da escola demonstrando desenvolvimento insatisfatório de habilidades básicas, o que não se observava em estudantes formados há uma década. A matemática tem sido tratada em sala de aula como uma simples busca por resultados. Decorar fórmulas e maneiras de se resolver um problema tem sido motivo de constante preocupação por parte dos educadores. Porém, assim como sugerem os PCNs, um ensino mais voltado para a capacidade de argumentação do aluno desenvolvendo o senso crítico, para a capacidade de analisar informações e criar modelos e fazer uso de demonstrações, incentiva o aluno a buscar mais do que uma simples resposta, faz com que o aluno entenda o método utilizado para solucionar problemas. Como afirma Grando (2004), o jogo pode ser utilizado como um instrumento facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas. Para facilitar a aprendizagem, existe a necessidade de tornar o ato de aprender mais

convidativo. Para isso, depois de aplicadas alguns jogos relacionados a conteúdos específicos, com cento e nove alunos de oitavos anos - sessenta alunos da rede municipal e quarenta e nove da rede particular - foram submetidos a uma pesquisa em que pôde-se evidenciar, a partir dos resultados obtidos que 65% deles acham interessante estudar com o uso de jogos, com o professor utilizando jogos para ensinar a disciplina, 60% consideraram mais fácil aprender o conteúdo e desenvolveram o raciocínio e a concentração e 62% se sentiram estimulados a aprender e a trabalhar de forma colaborativa. Pôde-se perceber, a partir dos resultados obtidos, que alguns conceitos - como a formulação de ideias e construção de modelos - tornaram-se mais atraentes quando apresentados de forma lúdica, mostrando que alguns conteúdos podem ser introduzidos de forma mais divertida e prazerosa.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Jogos Pedagógicos. Ensino e Aprendizagem. Novas Metodologias. Prática Docente.

Referências Bibliográficas:

ALVES, R. BRITO, R. A importância do jogo no ensino da matemática. 2013. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/.../importanciadojogoensinomatematica..> Acesso em 29 agosto de 2019.

GRANDO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Tese - Universidade de Campinas, Doutorado em Educação, Campinas, 2000.

SELVA, R. K e CAMARGO, M. O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. X Encontro Gaúcho de educação matemática. Ihui/RS, 2009. Disponível em http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf, Acesso em 28 de Outubro de 2013.

PRODUÇÃO DE JOGOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

Autoras: Camila Bruschi Tonon; Isaura Alcina Martins Nobre; Natália Pagung, Luzinete de Souza.

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Educimat (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática).

A utilização de recursos didáticos para auxiliar na compreensão e fixação de conteúdos de biologia em sala de aula é visto como algo positivo e enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem. Araújo (2003, p. 28) destaca que o ensino realizado de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do

desenvolvimento da inteligência da criança, já que ele se modifica de ato puramente transmissor a ato transformado em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. O jogo didático, jogo educacional, é uma das estratégias de abordagens de conteúdos que devem ser privilegiadas no ensino de Biologia, pois permitem o desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais, do trabalho em equipe através da cooperação e competição (BRASIL, 2006). A ideia de usar jogos como forma de fixar conteúdos e resultar em aprendizagem, devem ser utilizadas pelos professores como fator motivador para melhorar a qualidade do ensino. De acordo com Longo (2012), a utilização de jogos auxilia a compreender a necessidade de mudança, de criação, inovação e utilização de metodologias diferenciadas de ensino em sua prática pedagógica. Diante desse contexto, este trabalho realizado em uma Escola Estadual do Espírito Santo analisou a produção de jogos educacionais elaborado por alunos de primeiro ano do ensino médio como estratégia pedagógica para o ensino de Biologia. Para a produção dos

jogos foram realizados três momentos. No primeiro momento, seguindo o currículo, foi escolhido o tema de estudo: “Ecologia”. No segundo momento, o professor regente apresentou aos alunos o conteúdo e conceitos da ecologia utilizando software de apresentação. No terceiro momento, após as aulas teóricas, os alunos foram divididos em grupos para confecção dos jogos e apresentação dos mesmos em sala. Cada grupo foi responsável por elaborar um jogo contendo suas regras e dicas para que os demais pudessem compreender e jogar. Após a apresentação dos jogos os alunos responderam a um questionário disponível no GoogleForms para avaliar a metodologia usada. O questionário era composto por quatro perguntas tendo um total de 67 participantes. Ao analisar a primeira pergunta (Você achou relevante para o seu aprendizado a elaboração do jogo?) 53 alunos (79,1%) responderam que sim. Ao analisar a segunda pergunta (Durante a elaboração e confecção você colocou em prática algum conhecimento adquirido nas aulas teóricas de Biologia?) 48 alunos (71,6) responderam que sim. A terceira pergunta (Na

sua opinião, o uso de jogos no ensino pode auxiliar na fixação e na aquisição de conhecimentos?) 62 alunos (92,5%) responderam que sim. A quarta pergunta referia-se aos pontos que foram mais relevantes durante todo o processo, dos quais destacam-se: Auxiliou na fixação e compreensão do conteúdo (45,5%); Foi uma forma divertida de aprender o conteúdo (72,7%); e Gostei da metodologia e da forma de avaliação (59,1%). Conclui-se que o fato dos alunos produzirem jogos favorece a aprendizagem. Com objetivos pedagógicos claros, o envolvimento e participação dos alunos juntamente com o professor deve ser algo prazeroso e divertido despertando sempre a curiosidade e a busca de novos conhecimentos.

Palavra chaves: Jogos educacionais; Ensino de biologia; Recursos didáticos;

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O jogo no contexto da Educação Psicomotora. 7. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

LONGO, Vera Carolina Cambréa. Vamos jogar? Jogos como recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia. Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/premioIncentivoEnsino/arquivo/textos/TextosFCC_35_Vera_Carolina_Longo.pdf>. Acesso em: 13. Setembro de 2019.

RPG EM CENA: UMA ESTRATÉGIA PARA APLACAR O MEDO DA MATEMÁTICA

Autor: Pedro Nogueira de Marins

Instituição: Gorro do Saci

Diversos pesquisadores (LINS, 2008 e Matos 2005) sugerem que Matemática é uma disciplina que causa medo em muitos alunos, este temor por vezes passa de geração em geração. Lins (2008) pondera sobre este tema, criando uma analogia da matemática como um monstro que está sempre à espreita. Por essa razão é comum professores e pesquisadores refletirem sobre novos caminhos para o ensino desta disciplina, na tentativa de diminuir ou mesmo domesticar esse monstro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançaram no final da década de 1990, diversas diretrizes metodológicas para o ensino de Matemática,

uma delas foi o uso de jogos na sala de aula, apresentando a necessidade de engajar os jogos no processo de ensino-aprendizagem, em uma tentativa de buscar um maior desenvolvimento, relacionando diversas áreas do conhecimento, e tornando o discente sujeito do seu processo de apropriação do conhecimento. Nessa linha de pensamento é possível supor que os PCN almejam transformar as atividades da sala de aula em desafios genuínos para a turma, fazendo os alunos confrontarem diversos problemas de forma lúdica (BRASIL, 1997). Desta forma, nosso objetivo é apresentar o RPG, um jogo narrativo de interpretação de papéis, que está sendo utilizado com um grupo de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental II e Médio, no intuito de desenvolver determinadas potencialidades tais como sugere Grandó (2004): tomada de decisões, sociabilidade e respeito ao próximo. A metodologia de trabalho segue na mesma linha do jogo de RPG, o mestre (professor) conduz uma história colocando situações problemas para que jogadores (alunos), como um grupo resolvam os quebra-cabeças; que podem ser as mais

variadas possíveis: um quebra cabeça tridimensional para montar, resolver um lado do cubo mágico, identificar padrões em diversas figuras ou conciliar um conflito interpretativo. O importante é o desenvolvimento da criatividade na busca de soluções ativas, em outras palavras, é desejado que se crie um ambiente de possibilidade para trabalhar temas tanto internos quanto externos à Matemática. Ao longo do ano de 2019, este grupo de jogadores que começou com 6 alunos, conta no terceiro trimestre com um grupo de 13 alunos, 7º ano do EF2 até o 3º do EM. Alunos tímidos e pouco sociáveis conseguiram criar laços afetivos, chegando por vezes a se posicionar nas diversas situações de jogo. Parece correto afirmar que o RPG é um potencializador de situações problemas e uma oportunidade de aprendizagem e sociabilidade.

Palavras-chave: Jogos, Ensino de Matemática, RPG.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

GRANDO, Regina Célia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2004.

LINS, R. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M.; BORBA, M. Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

UM EXAME DAS POTENCIALIDADES DOS JOGOS COOPERATIVOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM EPIDEMIOLOGIA

Autora: Maria Eduarda Nunes de Souza

Instituição: Universidade Federal do Cariri (UFCA).

O campo de estudos das metodologias educacionais concentra pesquisas sobre novas abordagens da educação, de maneira prática, apresentando métodos a serem aplicados, buscando uma (re)significação das práticas educativas que transpõem a ideia da transmissão do conhecimento, buscando em suas práticas e estudos, métodos para aproximar a educação do fazer prático, do conhecimento transdisciplinar e da ação dialógica no aprender com o outro. O intuito deste

trabalho é apresentar uma ação reflexiva de testes de jogos, por meio de método experimental, que podem ser utilizados em situações acadêmicas como ferramenta diferencial nas relações educativas. Trataremos de Pandemia, um jogo cooperativo onde o participante tem contato com problemas além de sua realidade: O mundo está sendo tomado por quatro doenças que estão se espalhando, e cabe a eles viajar pelo mundo e combater a pandemia que se espalha. Como metodologia, assumimos uma postura descritiva do objeto, relacionando seus itens de design aos conceitos abordados na educação para a saúde, através da utilização do método experimental, onde interagimos e discutimos criticamente o objeto, através da pesquisa lógica. Pandemia auxilia de forma muito didática e enfática nos conceitos chave da matéria, pois diferencia marcadores como surto, epidemia e pandemia. Esses são termos básicos, necessários para o início da investigação e notificação epidemiológica da vigilância em saúde. Outro ponto forte são os marcadores de surto, de velocidade de infecção e de cura, pois estes são mecanismos

usados para catalogar o grau do surto, da epidemia ou da endemia e para incluir ou retirar doenças do quadro de doenças emergentes, reincidentes, persistentes, extintas e etc. A avaliação do jogo pandemia é a mais positiva possível quanto a prática colaborativa no estudo da epidemiologia, necessitando apenas de um mediador que atinja dois requisitos: Ter o conhecimento prévio na área, e a capacidade de mediar o debate de forma a fazer com o que os participantes sejam os construtores do conhecimento. Pandemia, como jogo cooperativo, se apresenta como uma ótima opção pedagógica por reunir pessoas na resolução de um conflito, valorizando a cultura de paz e o aprender com o outro, mediando as relações entre as pessoas de forma lúdica e significativa. Decorrente deste estudo, apresentamos as possibilidades de inserção desta ferramenta no que tange a educação para a saúde, ligada a disciplina de epidemiologia, com um extremo caráter interdisciplinar entre educação, design de jogos e o campo da saúde.

Palavras-chave: Jogo Cooperativo. Metodologias Educacionais. Pandemia.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos Cooperativos: Aprendizagens, métodos e práticas. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011.

ANTUNES, Jeferson; LIMA, J. N. ; TEIXEIRA, W. C. ; SOUSA, L. B. ; CAVALCANTE, S. O. . Considerações e resultados acerca da aplicação da Criativa: metodologia educativa fomentada por meio dos jogos cooperativos. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), v. 11, p. 15-33, 2016.

PANDEMIA. Manual de Jogo de Pandemia. São Paulo - SP: Devir Livraria, 2015. On-line <http://devir.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Pandemic_Manual-ptbr.pdf> Acessado em 12-07-2016 às 10:20.

EIXO 3: OS DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DE JOGOS PEDAGÓGICOS

AVALIAÇÃO DO JOGO EDUCATIVO “QUIS MATA ATLÂNTICA” POR MEIO DE CONSIDERAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Autores: Gustavo de Oliveira Andrade, Gabriel Mendes de Almeida, Luíza Melo de Aguiar Lira, Marcelo Borges Rocha

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De acordo com o pesquisador Marc Prensky (2001), autor do termo “nativos digitais”, os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o sistema educacional foi criado. Para este autor, os estudantes processam informações muito rapidamente, são capazes de realizar múltiplas tarefas e têm sucesso com

gratificações instantâneas e frequentes. Para Freire et al (2018) jogos com a temática ambiental podem contribuir para que o jogador reflita e consolide seu conhecimento, integrando o formato lúdico da atividade com importantes questões ambientais. Assim sendo, o Quiz Mata Atlântica foi desenvolvido com o objetivo de ser um objeto de aprendizagem interativo cuja finalidade é despertar o interesse dos estudantes sobre o tema meio ambiente, envolvendo os conceitos do ecossistema de mesmo nome. Com o intuito de analisar possíveis melhorias para a versão do jogo, uma primeira versão foi aplicada a um grupo de estudantes do Ensino Médio de uma escola particular de Niterói-RJ e após jogarem o quiz, foi aplicado um questionário de opinião para analisar a percepção dos alunos acerca do aproveitamento do recurso e sobre as experiências de uso do quiz. Ao todo 48 alunos responderam ao questionário e desses 96% afirmaram jogar jogos digitais. Percebeu-se que a frequência com que esses usuários fazem uso de jogos digitais também é alta, com destaque para 50% dos entrevistados que jogam várias vezes por semana e quase 30%

que jogam diariamente. Quando questionados se já haviam jogado algum jogo de cunho educacional, 85% responderam que sim, o que denota que esta modalidade de jogos está se popularizando e conquistando adeptos. Sobre o uso de jogos online como ferramenta de aprendizado, as respostas foram muito positivas, totalizando 95% que sinalizaram que estes tipos de jogos deveriam ser utilizados, pois ampliam o interesse no conteúdo apresentado, estimulam o aprendizado e são mais interessantes que aulas expositivas. Para 95% dos participantes, as perguntas apresentadas no quiz ajudaram a rever conteúdos importantes, já que é uma temática de currículo oficial, mas pouco discutida de forma efetiva e inserida no cotidiano. A maioria dos estudantes (95%) afirmou que recomendaria o jogo quiz Mata Atlântica para colegas e conhecidos. Embora bem avaliado pela maioria, os alunos pontuaram algumas contribuições e sugestões de melhorias e aperfeiçoamento do jogo, tais como: mostrar a opção correta e explicar o motivo pelo qual a resposta está correta ou não, ou ainda apresentar dicas para as

questões mais difíceis; além de apresentar mais ilustrações, músicas e curiosidades sobre a mata atlântica.

Palavras-chave: Jogos educativos, Mata Atlântica, Avaliação

Referências Bibliográficas:

FREIRE, Bruno Araújo; BUENO, Cecília; NAMEN, Anderson Amendoeira. Uma proposta diferenciada de um jogo digital para educação ambiental de crianças. Revista Educação Ambiental em Ação. No 62. 2018.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Convite à Viagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. On the Horizon, NCB University Press, vol 9 no 5, outubro, 2001.

COMENIUS - UM JOGO EDUCATIVO SOBRE MÍDIAS

Autores: Raquel Ferreira da Rosa Oliveira e Dulce Márcia Cruz

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

O Comenius é um jogo educativo que tem como foco as mídias e como elas podem ajudar o professor em sua aula, na forma do “com, sobre e através” (DOS PASSOS; CRUZ; MULLER, 2016). No desenvolvimento do módulo 2 do jogo educativo Comenius, houve um desafio principal, que é também o objetivo deste texto: como deixar o jogo divertido, mas ainda educativo? A solução encontrada foi dar ao roteiro do jogo uma narrativa desenvolvida com base nas ideias de Schell (2008). A metodologia da criação dessa narrativa foi o

de introduzir personagens novos, todos baseados em alguém real, como por exemplo, a personagem Alice é baseada na autora brasileira Cecília Meireles. Todas as personagens femininas (com exceção da Lurdinha, que é a protagonista do jogo e quem o jogador controla) são personagens não jogáveis (NPCs, que vem do inglês Non Playable Character) e todos os personagens masculinos, são professores da escola, que precisam da ajuda da Lurdinha para montar suas aulas com o uso das mídias. Cada professor é baseado em um teórico da educação e essa foi uma das formas criativas de expor conteúdo pedagógico no jogo sem comprometer a diversão, que agora também há nele. Cada missão tem como foco um teórico e a sua teoria da educação. Os teóricos escolhidos foram: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Célestin Freinet e Paulo Freire. Eles foram estudados com base no livro Teorias de Aprendizagens (MOREIRA, 1995). O resultado disso foi o jogo ser dividido em momentos: aquele que o professor pede a ajuda da Lurdinha para incrementar sua aula; o momento em que grande parte da narrativa acontece e que é quando o

jogador vai em busca das mídias pela escola e conversa com diversos personagens; o momento da aula e o depois da aula quando o professor e os alunos dão feedback para o jogador sobre a aula que ele/a criou.

Palavras-chave: narrativa, teóricos da educação, pedagogia, mídias.

Referências Bibliográficas:

CRUZ, Dulce Márcia; DOS PASSOS, Geovanna; MULLER, Ana Cristina Nunes Gomes. Formação docente com, sobre e através das mídias em um jogo digital online. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1278/968>>. Acesso em 15 set 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de Aprendizagens. São Paulo: EPU, 1995.

SCHELL, Jesse. The Art of Game Design - A Book of Lenses. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2008.

COMO DAR VISIBILIDADE À INVIABILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO: JOGOS E DESIGN PEDAGÓGICO

Autoras: Maria Vitoria Campos Mamede Maia e Rita Maria de Souza Couto.

Instituições: LUPEA - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e LIDE - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)

O tema proposto para o Pós-doutoramento em Design de uma das autoras, na linha de Design Pedagógico, advém do seu percurso como educadora, psicanalista e psicopedagoga e possui como questão norteadora como dar visibilidade a invisibilidade do sofrimento psíquico na Educação. A aderência da proposta ao Design Educação fica evidente quando Couto (2014, p. 21), descrevendo o

LIDE, afirma que “O LIDE - Laboratório Interdisciplinar de Design/Educação é um espaço acadêmico onde são desenvolvidas investigações sobre Educação em Design e Design na Educação, abrangendo (...) suportes pedagógicos, material didático, criatividade, interdisciplinaridade, entre outras”. Este pretende associar um estudo teórico sobre sofrimento psíquico, mais especificamente depressão e suicídio, e a construção de materiais que ajudem educadores a pensar a questão do sofrimento psíquico no processo de ensino-aprendizagem. A proposta deste pós doutoramento é construir um objeto que possa dar luz e voz àqueles que sofrem e que ninguém os escuta, olha ou sequer os percebe no âmbito de sala de aula. O teórico norteador dos estudos em sofrimento psíquico será D.W. Winnicott (1975;1978) A pesquisa aqui apresentada, recorte da pesquisa maior já descrita acima, é de cunho qualitativo, do tipo pesquisa intervenção, a partir do momento em que uma das autoras deste trabalho atuou como aquela que construiu e aplicou os jogos A Bruxinha Pergunta (2011), Sobrevivendo à FE (2015) , Cidade Sitiada

(2013) e Como Lidar Com O Sofrimento Psíquico Na Graduação (2018). Os dois primeiros, foram confeccionados por uma das autoras para poder atingir , de maneira lúdica, uma avaliação processual de final de semestre nas disciplinas psicopedagogia e educação e jogos e brincadeiras; os outros dois foram construídos em conjunto: o primeiro pela turma de pós graduação em Educação na disciplina Criatividade e Educação e o segundo na disciplina Psicanálise e Educação oferecidas respectivamente para programa de pós-graduação em educação e como eletiva para a graduação. Os instrumentos de recolha de dados foi a filmagem por meio do celular , onde foram gravadas as etapas dos jogos e sua finalização e aplicação. A decupagem das cenas/falas/movimentos corporais mais significativos dentro das categorias primárias lúdico, jogo, sofrimento psíquico, avaliação, levaram ao surgimento de algumas categorias secundárias como narrativa, contar história e relacionamento. A partir da análise de conteúdo dos jogos utilizados em sala de aula ou construídos a partir de materiais recicláveis, pretende-se analisar

como o jogo e a construção de um jogo acarreta uma percepção da prática docente como um movimento de reconhecimento do sofrimento do outro e de si mesmo em um movimento de consciência de si mesmo como nos postula Foucault.

Palavras-chave: lúdico, design pedagógico, sofrimento psíquico, formação de professores, jogos

Referências Bibliográficas:

COUTO, R.M.de S.; PORTUGAL, C.; RIBEIRO, F.N.da F; OLIVEIRA, IM.de ; NOVAES,.(org) Design em situações de ensino aprendizagem: 20 anos de pesquisa no Laboratório Interdisciplinar de Design/Educação Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014.

WINNICOTT, D.W. O Brincar e a Realidade. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanedo Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____ Da Pediatria à Psicanálise. Tradução
de Jane Russo. 2.ed. Rio de Janeiro:
Francisco Alves, 1978.

DA REVOLUÇÃO AGRÍCOLA À FORMAÇÃO DE CIDADES: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGO DE TABULEIRO NA AULA DE HISTÓRIA

Autor: Rômulo Rafael Ribeiro Paura

Instituição: Colégio Pedro II - Campus Realengo II

A proposta da comunicação é apresentar os desafios e os resultados de trabalhar com a dinâmica de jogos de tabuleiro em sala de aula a partir de uma experiência desenvolvida nas aulas de História para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, campus Realengo II. Faz parte do currículo da referida série a aprendizagem das primeiras formas de organização social humana, sua forma de vida nômade, o advento da agricultura e suas consequências para a humanidade. Ao trabalhar com uma dinâmica que

envolvesse jogo em sala buscou-se trazer o elemento lúdico e garantir o engajamento e protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. O jogo trouxe uma situação problema que os estudantes deveriam solucionar e a partir dela se aproximar do conteúdo, compreender conceitos de “segunda ordem” como causa e consequência e desenvolver diferentes habilidades. A concepção do jogo teve como inspiração o jogo de tabuleiro moderno “Stone Age” e a franquia de jogos eletrônicos “Sid Meyer Civilization”. No jogo, os estudantes são divididos em grupos de até 10 participantes. Cada grupo simula uma sociedade humana da Idade da Pedra que se organizam no estilo de vida nômade, passa pela descoberta da agricultura e chega na formação de cidades. Para percorrer esse caminho os estudantes devem fazer escolhas coletivas e gerenciar recursos, tais como: população, comida, conhecimento, pedra, madeira e metais. Com os recursos é possível desenvolver tecnologias: agricultura, construção, comércio, metais e astronomia. Por fim, os recursos e as tecnologias permitiam o grupo fazer as

construções: moradia, mercado, oficina, templo e palácio. Vence o grupo que conseguir fazer todas as construções no menor número de turnos, ou seja, aquele que melhor gerenciar os recursos. Os estudantes, em sua maioria, nunca tinham estudado formalmente Idade da Pedra e Revolução Agrícola. O jogo foi aplicado como introdução aos temas. Na aula seguinte à atividade tratou desses temas partindo do que eles já tinham aprendido com o próprio jogo. Com essa proposta pedagógica foi possível desenvolver diferentes habilidades que vão além dos conteúdos propostos, tais como: gerenciar recursos, fazer escolhas, analisar resultados, decidir em grupo e estabelecer estratégias. Durante a prática foi possível perceber o protagonismo e o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Jogo de tabuleiro, Idade da Pedra, ensino de História

Referências Bibliográficas:

ALBERTI, Verena. “O ensino de História da Inglaterra: conceitos e práticas.” In.: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). Memória e identidade nacional. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 5° edição. São Paulo: Cortez, 2018.

MATTAR, João. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

DESIGN CASE: PENSANDO EDUCAÇÃO AFETIVA. DESCOBRINDO OS SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autores: Naiara de Castro Lopes, João Victor Cramonez Mello, Maurício Antônio do Nascimento, Nathália de Castro Lopes, Carlos Eduardo Klimick Pereira.

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora - Instituto de Artes e Design

A intenção deste trabalho é apresentar as etapas do desenvolvimento de um board-game voltado para a educação infantil. Apesar de não finalizado, o jogo já apresentou diversos desafios durante sua execução (como narrativa, ludicidade e outras questões). O jogo ainda sem nome, pretende trabalhar em crianças de 4 a 6 anos o reconhecimento dos sentimentos básicos. Sendo assim, baseados no

livro de Elisama Santos (Educação não violenta, fev. 2019) e na teoria sobre as etapas do desenvolvimento infantil de Jean Piaget, construímos um protótipo de jogo que pode ser de grande auxílio a psicólogos infantis, professores e pais. O jogo cooperativo consiste em um tabuleiro com 20 casas, sendo que cada uma é uma ação. São 6 ações no total que incentivam os alunos a pensarem sobre suas emoções, além de manifestarem suas preferências (se o jogador gosta de falar, brincar, abraçar, etc). O objetivo do jogo é chegar ao final da rota para lutar contra o terrível vilão que perturba a cidade, para isso, todos os jogadores deverão ter ultrapassado a linha de chegada. Além das cartas de ação, o jogo conta também com cartas-imagem que remetem aos jogadores emoções através de desenhos. Neste momento, o jogador da vez dá a resposta e os colegas aprovam ou desaprovam, estimulando a autonomia das crianças. É importante frisar que apesar de ser um jogo para crianças, as partidas necessariamente devem contar com um mediador que orientará a partida, lerá as cartas de texto e auxiliará

na resolução de problemas decorrente das votações.

Palavras-chave: (educação-afetiva, board-game, educação-infantil)

Referências Bibliográficas:

- SANTOS, Elisama, EDUCAÇÃO NÃO VIOLENTA, 2019
- HUIZINGA, Johan. HOMO LUDENS: O JOGO COMO ELEMENTO NA CULTURA, 1938
- DE PÁDUA, Gelson Luiz. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET, Revista FACEVV | 1o Semestre de 2009 | Número 2 | p. 22-35
-

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZADO NA DISCIPLINA DE ANATOMIA: “QUEM SOU EU? APRENDA ANATOMIA JOGANDO”

Autoras: Danielle Paes-Branco, Mitzi Abi-Haila Rodrigues.

Instituições: Universidade Veiga de Almeida e Infospharma/Área clínica

A diversidade de alunos em nossas salas de aula resulta em diferentes níveis de elaboração cognitiva. Enquanto alguns alunos são hábeis em lidar com o conteúdo, outros apresentam sérias dificuldades para compreender conceitos básicos e, portanto, não acompanham o raciocínio das explicações e muitas vezes fazem inferências que os levam a conclusões incorretas acerca do assunto lecionado. Torna-se obrigatório promover a

reestruturação pedagógica nos ambientes educativos, pois o estímulo do potencial dos estudantes oportunizará melhor desempenho individual, diminuindo a exclusão social. Repensar a educação tem um sentido amplo é de extrema importância para a sociedade. A proposta deste projeto é produzir material didático em formato de jogos para a disciplina de anatomia, tendo como objetivo principal aumentar o interesse dos estudantes pela disciplina, facilitar o entendimento das aulas teóricas e com isto buscar melhores resultados no que diz respeito ao aproveitamento do conteúdo para o curso desenvolvido. A metodologia deste projeto baseia-se na produção de um jogo didático para o estudo de anatomia e aplicá-lo para os alunos que estão cursando a disciplina. O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa. O jogo desenvolvido possui 66 cartas de categoria (Ossos, Músculos e Articulação), 12 cartas de personagem (história da anatomia), 10 fichas amarelas e um tabuleiro. O objetivo do jogo é ser o jogador a conquistar a maior quantidade de cartas ao longo da partida. O levantamento

de dados sobre a aprovação do jogo será feito através de um questionário. O trabalho conta com uma amostra parcial de 53 estudantes, sendo 75% com até 22 anos que fazem parte dos cursos de Fisioterapia (8), Fonoaudiologia (5), Enfermagem (14) e Nutrição (26) e 68% dos estudantes está cursando o 1º período. Em relação ao envolvimento do grupo no jogo, 92% dos alunos responderam que foi satisfatório ou muito satisfatório. Na pergunta sobre o jogo ter despertado o interesse para estudar mais sobre o assunto, 98% dos alunos respondeu que sim. Quando perguntados sobre a eficiência do jogo para o aprendizado, 90% respondeu que o jogo foi satisfatório ou muito satisfatório. Sobre o design do jogo (interface ou objetos como cartas e tabuleiro), 85% dos alunos acharam o jogo atraente. Em relação à nota final atribuída à atividade, 71% dos alunos atribuiu nota 9 ou 10. Portanto, é notório que a ferramenta demonstrou ser um recurso de grande potencial para a motivação dos alunos e para a consolidação da aprendizagem de temas relacionados à disciplina de anatomia.

Palavras-chave: Jogo, Anatomia, Ensino

Referências Bibliográficas:

SAVI, Rafael ; WANGENHEIM, Christiane Gresse Von ; ULBRICHT, V.R. ; VANZIN, Tarcísio . Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação , v. 8, p. 1-10, 2010.

Bezanilla, M. J., Arranz, S., Rayón, A., Rubio, LI., Menchaca, I., Guenaga, M., & Aguilar, E. (2014). A proposal for generic competence assessment in a serious game. *New Approaches in Education Research*, 3(1), 42-51.

LEMONS, WILLIAM ; JUNIOR, IVALDIR ; FILHO, AMADEU CAMPOS . Uma Proposta de um Serious Game no Auxílio do Aprendizado da Anatomia Humana. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação SBIE (Brazilian Symposium on Computers in Education), 2017, Recife, 2017. p. 655-664.

GAMIFICANDO METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Autores: Jeferson Antunes, Eduardo Santos Junqueira Rodrigues

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto UFC Virtual (UFC).

O presente estudo desponta de inquietações de um professor-pesquisador sobre a aplicação da gamificação como estratégia educativa. Como crítica geral, experiências gamificadas pouco tratam sobre game design, mas antes, acabam sendo tentativas de dinamizar a aula partindo da aplicação de modelos pouco ligados a realidade educativa. Visando outro paradigma o educador toma por base didática a

Aprendizagem Baseada em Times (ABT), uma metodologia ativa que visa o trabalho em grupo como elemento motivador da ação pedagógica, com apoio da gamificação. A experiência foi aplicada na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, Universidade Federal do Cariri (UFCA), no curso de Administração Pública (2017.2). O objetivo geral do estudo é compreender a experiência de ABT gamificada no ensino superior. Optou-se pela abordagem qualitativa da etnografia educacional, utilizando relatos construídos a partir da observação participante, documentado no diário de campo. As/Os 25 estudantes responderam questionários abertos sobre a experiência examinados através da análise de conteúdo, buscando os sentidos atribuídos a participação. Foram três os processos de gamificação construídos a partir das necessidades educacionais detectadas: a) Organização dos grupos - os grupos de trabalho foram repartidos tendo como base a divisão de papéis dos jogos de Role Playing Game (RPG); b) Moeda comum - Os pontos adquiridos em atividades não avaliativas poderiam ser trocados por

benefícios e c) Quiz - Cada grupo prepara um representante para responder uma pergunta, ao fim, o grupo escolhe parar ou continuar, investindo seus pontos, usando a mecânica de leilão. O processo de preparação para a utilização da ABT gamificada requereu planejamento flexível, capaz de adequar-se as problemáticas apresentadas e a mudanças de rumo. A estratégia gamificada de divisão dos grupos na ABT proporcionou um espaço colaborativo com diretrizes comuns, os papéis auxiliam a tomada de decisão e a auto-organização dos estudos, não obstante, as condições materiais e estruturais de estudantes impuseram sérios limites em sua jornada de aprendizagem. Além da divisão dos grupos, a estratégia gamificada de uma moeda que poderia ser utilizada e do quiz se mostraram bem acertadas, a primeira por dar margem a negociação entre professor e estudantes; a segunda por propiciar a colaboração para a solução de desafios e a tomada de decisão colaborativa. Na percepção de estudantes a experiência foi positiva, mas existiram contradições quanto à forma colaborativa da ABT, mesmo que gamificada. A

maior crítica ao método estava no tempo empregado na disciplina, dois meses, sendo impeditivo da reflexão acerca dos conteúdos. No questionamento sobre os principais pontos positivos do método a divisão dos grupos é apontado como a principal qualidade da abordagem feita em sala de aula. O aprender na prática foi percebido, mesmo sendo uma disciplina técnico-teórica, a possibilidade de aplicar os conhecimentos e as informações apreendidas em sala se mostrou positiva na percepção. Como resultado desse trabalho concluímos que a experiência foi coproduzida a partir do diálogo democrático, exigiu uma série de habilidades e reflexões durante o planejamento e apresenta percepções contraditórias sobre o processo colaborativo, evidenciando a reprodução de algumas contradições sociais nas percepções de estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em times, gamificação, aprendizagem colaborativa.

Referências Bibliográficas:

KAPP, Karl M.; BLAIR, Lucas; MESCH, Rich. The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice. San Francisco: Pfeiffer, 2013.

MCGONIAL, Jane. A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Editora Bestseller, 2012.

MICHAELSEN, Larry K.; KNIGHT, Arletta Bauman; FINK, L. Dee. Team-based learning: A transformative use of small groups in college teaching. Westport: Praeger Publishers, 2004.

O MATH ESCAPE ROOM COMO UM JOGO PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Autores: Juliana Campos Sabino de Souza, Paulo Augusto Caixeta Borges, Brenner Gomes Alvim

Instituição: Instituto Federal de Brasília, Campus Estrutural.

O Escape Room consiste em um jogo não eletrônico no qual um grupo entra numa sala e tem que desvendar diversos tipos de enigmas para conseguir sair da mesma, sendo um jogo bem popular fora do Brasil. Inspirado nesse jogo, o Math Escape Room foi desenvolvido para que pudesse ser trabalhado no ambiente escolar utilizando conceitos matemáticos diversos, bem como trabalhando algumas competências e habilidades relacionadas ao

desenvolvimento do letramento matemático e outras habilidades diversas como criatividade, liderança e colaboração. O referido Math Escape Room foi desenvolvido por um grupo de alunos da licenciatura em matemática do Instituto Federal de Brasília - IFB, com orientação de uma docente de matemática do curso. O jogo é baseado na resolução de problemas matemáticos, que a partir de um enredo, os participantes têm que resolver os problemas para conseguir sair da sala, sendo esse um ambiente planejado para que ele se sinta interessado e motivado em resolver os problemas propostos, de uma forma cativante. Dentre os desafios relacionados ao desenvolvimento do Math Escape Room vale destacar elaboração de problemas relacionados ao tema, dificuldade de obtenção de recursos financeiros para a aquisição de materiais para a realização do jogo, organização do ambiente onde acontecerá o escape room. Além dos desafios, vale destacar também as potencialidades da utilização desse tipo de jogo para o processo de ensino-aprendizado de matemática, estimulando a resolução de problemas, investigação matemática,

raciocínio lógico, trabalho colaborativo entre os alunos, além de ser possível que o aluno observe na prática os conceitos teóricos aprendidos em sala. Observou-se, que o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem propiciando um ambiente lúdico para o aprendizado, revisão ou fixação de um conteúdo, sendo um recurso didático, com o objetivo de tornar a matemática mais interessante e atrativa para os estudantes, pois quando utilizado como facilitador da aprendizagem gera resultados positivos na absorção de conhecimentos, e dessa maneira servindo como um estímulo para o aprendizado dos mais diversos conteúdos. Vale destacar que o escape room realizado foi voltado para a área da matemática, mas a ideia de se utilizar um escape room como inspiração para a elaboração de um jogo, pode ser adaptado à diversas áreas do conhecimento, bem como ser interdisciplinar.

Palavras-chave: Resolução de Problemas; Jogos; Matemática

Referências Bibliográficas:

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

GRANDO, R.C.O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, M. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. Bolema, v. 25, n. 41, 2011.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DO ENSINO BASEADO NA CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DE REPRESENTAÇÃO DE PAPEIS SOBRE O TEMA ÁGUA

Autores: Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga, Elaine Santana de Souza, Gerson Tavares do Carmo

Instituição: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Jogos, objeto de estudo do presente trabalho, são caracterizados como recursos lúdicos e bons aliados para fins pedagógicos, se bem planejados e orientados. Consistindo-se em um recorte de uma dissertação de mestrado, o presente trabalho tem por objetivos apresentar o jogo: “catalisador de conteúdos: purificando as águas do Reino Atlantis” e as

percepções de 25 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do interior do Estado do Rio Janeiro sobre o mesmo, em relação aos seus aprendizados. De natureza interdisciplinar, pensado e desenvolvido pelos autores, o jogo possui princípios de interpretação de personagens e tem por objetivo catalisar a aprendizagem por meio de conteúdos básicos que giram em torno do ciclo e propriedades da água. Os procedimentos metodológicos foram de natureza qualitativa e para o tratamento das percepções dos estudantes foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. Como reflexão para os resultados e por uma questão de representatividade, alguns estudantes acharam que o jogo contribuiu de forma relevante no aprendizado, tendo em vista os papéis ativos desempenhados por eles, bem como toda a imaginação que o jogo carrega consigo, porém, outros já consideraram - o de forma não tão significativa, em que as aulas tradicionais eram mais eficientes para seus aprendizados e que por meio delas seria mais fácil a compreensão dos termos. Como considerações finais há a reflexão de que os jogos são

avaliados e pesquisados como importantes no aprendizado, mas é importante destacar que podem despertar sentimentos negativos nos estudantes.

Palavras-chave: Jogos; Educação; Ciências; Recursos lúdicos.

Referências Bibliográficas:

EIRAS, W.; MENEZES, P.; FLÔR, C. Brinquedos e Brincadeiras na Educação em Ciências: Um Olhar para a Literatura da Área no Período de 1997 a 2017. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 1, p.179-203, abr. 2018.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil: jogo, brinquedo e brincadeira. In: _____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UM JOGO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MUSEUS DE CIÊNCIAS

Autora: Carolina Ferreira Mattos

Instituição: Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
– Campus Mesquita

Este trabalho tem por objetivo expor os desafios de transformar um estudo acadêmico em um jogo didático. A atividade surge através da proposta de avaliação da disciplina Cultura, Ciência, Ludicidade e Arte do curso de pós-graduação lato sensu em Educação e Divulgação Científica do Instituto Federal do Rio de Janeiro(IFRJ). A disciplina propõe que os alunos transformem seus temas de pesquisa em uma abordagem lúdica ou artística, de forma a ser compreendida por

pessoas que não tem domínio sobre o tema estudado. Também exige-se que a atividade seja adaptada para algum público específico com necessidade especial. Diante do tema “Como as políticas públicas afetam o Espaço Ciência InterAtiva?” decide-se idealizar um jogo de cartas , cujo objetivo é montar museus de ciência com a maior quantidade e qualidade de recursos possível. Entende-se que o jogo didático pode ser um rico instrumento para construção de conhecimento, podendo, então, ajudar também na compreensão das políticas públicas para museus de ciências e na aproximação do público com os museus de ciência através desse jogo. A princípio pretende-se usar o Braille para atender ao requisito de acessibilidade da disciplina. Na data de envio do resumo, o jogo estava em fase de elaboração das cartas, mas até a apresentação o jogo será finalizado e utilizado pelos visitantes do Espaço Ciência InterAtiva/ IFRJ - Campus Mesquita durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Espera-se que através dessa experiência os jogadores se apropriem do conhecimento dos mecanismos de financiamento,

funcionamento e manutenção dos museus de ciências e, com isso, se empoderem das instituições museais.

Palavras-chave: jogo didático; museus de ciências; políticas públicas

Referências Bibliográficas:

GRÜBLE, J. M.; BEZ, M. R. Jogos Educativos. Novas Tecnologias na Educação, Nova Hamburgo, v.4 n.2, p.1-7. Dez. 2006. Disponível em <[https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view File/14270/8183](https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/File/14270/8183)>. Acesso em 09 set 2019

KLEBA. M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>> . Acesso em 30 set 2019

MARTINS, Luciana Conrado; MARANDINO, Martha. Políticas De Financiamento da Educação em Museus: A Constituição das Ações Educacionais

em Museus de Artes Plásticas, Ciências Humanas e Ciência e Tecnologia Financeira. Ensino em Re-vista, Uberlândia, v. 20, n. 1, p.57-68, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Dossi%C3%83%C2%AA-Educa%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o-em-Museus.pdf#page=57>>. Acesso em 27 ago 2019.

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DIDÁTICO SOBRE A TEMÁTICA VACINAS - TABULEIRO DAS VACINAS

Autores: Luisa Junior Salles, Agatha Cristine dos Santos Lucas, Tânia Goldbach, Rodrigo da Cunha Bisaggio

Instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Espaço Ciência Viva (ECV), Laboratório de Comunicação Celular - IOC - Fiocruz

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde, a cobertura vacinal no Brasil reduziu drasticamente. Um dos exemplos mais expressivos é o do sarampo: em 2014, registrou-se 112,8% da meta esperada; número muito maior em comparação com o ano de 2017, no qual o índice mínimo de 95% nem chegou

perto de ser atingido. Como principal consequência, observa-se o reaparecimento de doenças antes controladas, como exemplo, o grande aumento no número de casos dessa doença no Brasil. Com a saúde da população em risco, torna-se necessária a conscientização, para contrapor informações equivocadas que são divulgadas, principalmente na internet. Além das campanhas de vacinação, a divulgação científica transforma-se em uma eficaz aliada nessa luta, já que ajuda a aproximar o público em geral da ciência, tornando seus conceitos mais acessíveis. Os jogos didáticos podem ser utilizados para esse fim. É necessário que o jogo além de ser educativo, seja divertido e consiga transmitir conceitos mais difíceis de uma maneira que seja de fácil entendimento. Com isso, foi desenvolvido o jogo “Tabuleiro das Vacinas - Aprendendo a se proteger”, seu objetivo principal é transmitir a importância da vacinação de forma lúdica e de fácil assimilação. Por definição, jogos didáticos são aqueles que, além de trazerem o aspecto lúdico, são produzidos com o objetivo de proporcionar determinados aprendizados

(Cunha, 1988). Jogos podem se apresentar de duas formas: jogos onde os participantes trabalham juntos em busca de um objetivo comum e jogos onde os jogadores jogam uns contra os outros, com o objetivo de vencer, sendo esses jogos competitivos (Santos, 2018). No “Tabuleiro de Vacinas”, optou-se pelo modelo competitivo, considerando que este poderia ser um fator positivo ao estimular maior envolvimento no jogo. Para elaboração do jogo, utilizou-se o sítio do Programa Nacional de Imunizações (PNI), mantido pelo Ministério da Saúde. A princípio, sua utilização foi pensada para alunos do Ensino Fundamental, mas o jogo é extensível a todas as faixas etárias. O formato de jogo de tabuleiro foi idealizado para facilitar sua utilização em diferentes ambientes, principalmente aqueles com espaço restrito.

Palavras-chaves: jogo, vacina, vacinação, imunologia.

Referências Bibliográficas:

CUNHA, N., Brinquedo, desafio e descoberta. Rio de Janeiro: FAE. 1988

SANTOS, G.S., OLIVEIRA, M.F.A.; O jogo como recurso didático para o ensino de nutrição: na trilha dos nutrientes. Ensino, Saúde e Ambiente - V11 (3), pp. 1-27, Dez. 2018

MINISTÉRIO DA SAÚDE; Programa Nacional de Imunizações - PNI; Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/pni/>>. Acessado em 30 setembro 2019.

CRIAÇÃO DE UM JOGO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL – NUTRI DAMA

Autor: Alan Roger José Maria

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é entendida como um objeto de ação multiprofissional, intersetorial e transdisciplinar, em que o conhecimento e o aprendizado se dão de forma contínua e permanente, propondo o desenvolvimento da autonomia e a voluntariedade ante os hábitos alimentares saudáveis, fazendo o uso de recursos e abordagens educacionais ativas e problematizadoras. Nota-se que o conceito aqui apresentado bebe dos ensinamentos cunhados por Paulo Freire. Contudo, na

prática o que tem se observado são ações verticalizadas, pautadas por uma educação bancária, na qual visa-se somente transmitir informação e não problematizá-la. A EAN é uma importante ferramenta na busca pela Promoção da Saúde. Esta, por sua vez, é entendida como um conjunto de atividades que capacitam um indivíduo ou um grupo social a desenvolver os recursos necessários para manter ou elevar o seu bem-estar em prol da qualidade de vida. Nesse sentido, os jogos aparecem como uma ferramenta para modificar o paradigma engessado previamente relatado, visto que por apresentarem características lúdicas constituem-se em um espaço privilegiado para a promoção da aprendizagem. Também são capazes de contribuir com a construção do conhecimento em saúde. Inclusive, tal construção de conhecimento, pode fomentar ações transformadoras, bem como estimular ações de promoção de saúde e prevenção e controle de agravos de saúde. Confeccionar uma ferramenta de EAN para o público infante-juvenil. Partindo-se da proposta de desenvolver um jogo que abordasse os aspectos alimentares presentes no Brasil. Utilizou-se

como base o livro Alimentos Regionais Brasileiros, o mesmo divide os alimentos em esferas regionais, além de apresentar suas características culturais e nutricionais. No que se refere as mecânicas, as mesmas foram embasadas no clássico jogo de dama. Produziu-se um jogo de tabuleiro chamado Nutri Dama. O prefixo “Nutri” acrescenta à nomenclatura e ao arcabouço do jogo uma série de aspectos alimentares e nutricionais. Tem-se ainda, que para captar a atenção de futuros jogadores e auxiliar na compreensão das dinâmicas do jogo, foi confeccionado um Manual de Instruções no formato de história em quadrinhos. Diferente de um jogo de dama padrão, a estética aqui é toda baseada em alimentos. Apesar das diferenças estéticas, é no âmbito das regras que residem as diferenças mais notáveis com o seu predecessor. Pois, enquanto no jogo de dama tradicional os indivíduos podem se mover sem nenhuma condicionalidade, no Nutri Dama toda vez que uma peça for movida o participante tem de responder alguma pergunta acerca daquele alimento. Tais perguntas englobam os seguintes aspectos: “Nome”, “Tipo”, “Região”,

“Receita” e “Fonte de”. Para auxiliar nesse processo de perguntas e respostas, foram acrescentadas cartas-resposta à dinâmica do jogo. Além dos aspectos previamente citados, incluiu-se uma carta, apelidada de “Coringa”, que confere ao jogador a possibilidade de se mover sem ter de responder sobre o alimento em questão. Vence aquele que impossibilitar os movimentos do oponente ou eliminar as peças do mesmo. Num cenário onde as estratégias de EAN são verticalizadas, o Nutri Dama pode apresentar uma abordagem lúdica e que fomente o diálogo.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional, Promoção da Saúde, Jogos educativos

Referências Bibliográficas:

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Alimentos Regionais Brasileiros. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. - 2. ed. - Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para políticas públicas. Brasília, 2012, 67p.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. Acta Paul. Enferm. 2010;23(2):257-63.

KHAN ACADEMY COMO FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Autora: Ana Clarice Bezerra de Araujo Silva

Instituição: Universidade Federal do Cariri

Este relato é resultado de uma intervenção desenvolvida na carga horária da Residência Social em Núcleo de Conhecimento no Curso de Administração Pública: Gestão Pública e Social da Universidade Federal do Cariri. O núcleo de conhecimento, em que se desenvolveram as atividades da Residência Social, foi o Laboratório Interdisciplinar de Jogos Colaborativos, que esteve cadastrado entre o ano de 2015 a 2017 na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Cariri. A escolha do núcleo em questão, para a realização das atividades da Residência, se

deu pela fé nas práticas ali desenvolvidas, pautando sempre a educação como forma de transformar o meio em que vivemos. A atividade se desenvolveu em torno da apresentação da plataforma Khan Academy para uma turma de alunos e professores de matemática do 1º ano do Ensino Médio, com o objetivo de facilitar o processo de ensino/aprendizagem através de uma ferramenta lúdica e atrativa de gameficação, no contexto de uma escola em processo de transição para uma política de ensino integral. A Khan Academy é uma plataforma online, gratuita e de uso universal, que ensina matemática e outros conteúdos através de vídeos e exercícios de uma forma lúdica e atrativa, gameficando o conteúdo trabalhado. A plataforma foi criada em 2006 pelo educador americano Salman Khan e oferece um ensino personalizado. Através da interação do estudante com a plataforma é possível identificar as habilidades e competências que este domina e quais ainda precisam ser trabalhadas, o site gera um feedback imediato do desempenho do aluno que pode ser acompanhado por pais e professores. A

intenção foi estabelecer uma ponte entre a extensão universitária e a escola, além de oferecer um instrumento para auferir contexto nos assuntos trabalhados em sala de aula, visando fomentar o interesse e a motivação pelo ambiente escolar. Em um contexto onde 1 a cada 4 jovens deixam a escola antes do final do ano letivo, essa imersão tentou contribuir na divulgação de uma Metodologia Ativa e a abordagem de um ensino contextualizado.

Palavras-chave: Khan Academy, Extensão, Ensino/ Aprendizagem, Lúdico.

Referências Bibliográficas:

BOULLOSA, R. e BARRETO, M. L. A Residência Social como experiência de aprendizagem situada e significativa em cursos de gestão social e gestão pública. In SCHOMMER, P. C. e GOMES, I. (Orgs). Aprender se aprende aprendendo: construção de saberes na relação

entre universidade e sociedade. CIAGS/UFBA, FAPESB, SECTI; CNPQ, 2010, p. 113-129.

Galeria Gesta. Engajamento Escolar. Disponível

em:<<http://gesta.org.br/tema/engajamento-escolar/>> Acesso em 13 de dezembro de 2017.

Khan Academy. Sobre a Khan Academy. Disponível em:<https://khanacademy.zendesk.com>



Manifesto dos Educadores do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação

- - - - x

Manifesto dos Educadores do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação

- Por uma educação levada a sério -

Nós, educadoras e educadores do século 21, presentes no II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação e somados a aquelas e a aqueles que concordam com esta manifestação, viemos para unir nossas vozes a de tantas outras sintonizadas com a defesa de um estado democrático de direito, capaz de representar a sociedade brasileira em sua integralidade e pluralidade.

Como profissionais que pesquisam, dinamizam e mediam metodologias de aprendizagem ativas e lúdicas, através das quais o aluno desenvolve autonomia, criatividade, capacidade de pensar no próximo, de agir coletivamente e se envolver com o conhecimento de forma prazerosa, observamos que os governos têm desprezado a importância destes princípios, vitais às demandas de aprendizagem do aluno atual e na construção de uma sociedade menos desigual.

A Educação, pilar fundamental da sociedade e têm sido alvo de ataques ostensivos por forças políticas marcadas pela efígie do autoritarismo e da exclusão.

Tais forças têm agido para a desestruturação, sucateamento e falência da educação pública como um todo, esta que atende à maior parte das brasileiras e dos brasileiros a quem o direito universal à educação para si e seus dependentes só pode ser garantido por meio de ações concretas do Estado, que para isso recebe impostos desses mesmos cidadãos.

Está evidente que o objetivo é desmoralizar e reduzir o papel essencial das instituições de ensino, dos professores e dos alunos na sociedade. A desvalorização do professor, inclusive, prejudica o cumprimento de seu papel de aproximar aluno do conhecimento, comprometendo assim o desenvolvimento de cidadãos com espírito crítico, engajamento social e condições de discernir e efetuar escolhas políticas conscientes; para que os aprendentes encontrem papéis dignos na estrutura das cidades e do campo; e perceberem a importância de uma sociedade sustentável e para todos.

Tais ações desestruturantes têm, pelo menos, cinco consequências nefastas:

-
- A desarticulação da liberdade docente e o livre pensamento;
 - A transferência de investimentos públicos para grandes grupos educacionais privados, financiadores de campanhas eleitorais;
 - A transformação da educação em um processo de treinamento utilitarista, tecnicista e industrial;
 - O comprometimento do desenvolvimento cognitivo, crítico e cidadão das classes mais pobres;
 - A manutenção do status quo de desigualdade que se perpetua na sociedade brasileira desde sua origem.

Diante disso, conclamamos urgência de atitudes que garantam consciência, respeito e apoio concreto de todos à educação brasileira:

- É preciso que toda a sociedade veja o financiamento da educação como um investimento e não como um gasto;
 - É preciso que o aluno seja o protagonista da educação, e o aprendizado substitua o ensino como foco de atuação das escolas;
 - É preciso que o principal profissional da educação, o professor, tenha acesso à formação de qualidade e seja alçado novamente ao seu papel de destaque como mediador do aprendizado, e a ele seja dada a gestão processo de transformação da escola e da sociedade como um todo.
-

-
- É preciso que a sociedade e, através dela, governos valorizem a Educação com investimentos maciços em escolas, universidades e em todo o sistema público de educação, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento social, crítico e cidadão de nossa civilização brasileira.
 - É preciso que haja um compromisso nacional para que a educação tenha condições de estabelecer estratégias sólidas e de longo prazo, que não dependam dos revezamentos políticos e partidários na administração pública.

Essa mudança de paradigma é urgente para que a sociedade prospere. Apenas uma sociedade saudavelmente educada atende sua população com qualidade e de forma sustentável.

Por isso mesmo, estaremos juntos e resistindo; não se pode assistir passivamente esse desmonte.

Assinam aqui os membros de Ludus Magisterium, participantes do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação, professores e interessados na educação por um Brasil melhor.

Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 2019.

As assinaturas foram e seguem sendo recolhidas em:

<https://www.change.org/p/presidente-da-rep%C3%BAblica-manifesto-dos-educadormanifesto-dos-educadores-do-por-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-leva-da-a-s%C3%A9rio>

Educação - Rio de Janeiro, RJ


[Embed](#) [Seguir](#)

Evento **100% gratuito!** Somos a primeira iniciativa no Rio de Janeiro a reunir educadores interessados em conhecer e desenvolver habilidades na utilização e pesquisa do jogo de tabuleiro como suporte no processo de ensino aprendizagem. Evento acadêmico, organizado pelo coletivo interdisciplinar de educadores Ludus Magisterium e chancela do CEFET/RJ. As inscrições já começaram em nosso **SITE OFICIAL (confira a programação completa)**, mas **queremos oferecer mais aos simposistas e palestrantes!**

Nosso orçamento enxutíssimo visa garantirmos haver um festival de jogos rolando em paralelo ao evento, com a turma do SEJOGA!

1...docx ↕ [Minha_Fatura_VIS...pdf](#) ↕

Simpósio na Rede

- - - - x

Principais postagens na rede

Blog da Campanha de arrecadação para melhorias

<https://www.kickante.com.br/campanhas/ii-simposio-fluminense-jogos-educacao/atualizacoes>

Site da campanha de arrecadação para melhorias

<https://www.kickante.com.br/campanhas/ii-simposio-fluminense-jogos-educacao/>

Blog com atualizações sobre o II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação

<https://doity.com.br/ii-simposio-fluminense-de-jogos-e-educacao/blog>

Site oficial do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação

<https://doity.com.br/ii-simposio-fluminense-de-jogos-e-educacao/>

Grupo do evento no Facebook

<https://www.facebook.com/groups/172291143606910/>

Apresentação (slides) do projeto do simpósio e pedido de apoio

https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vSotBk9utMjeKhdAVRdAExWDJxNOgg5LJJHxpXiTCwF1k5mX8JJUd2c0s_KFYIXUzbszOZKqE8MULS/pub?start=false&loop=false&delayms=3000

SALA**TÂNIA RAMOS
FORTUNA**

Pedagoga, Professora, Autora, Especializada em Jean Piaget, Mestra em Educação, Doutora em Educação
Criadora do Programa de Extensão Universitária Quem quer brincar?



**2º SIMPÓSIO FLUMINENSE
DE JOGOS E EDUCAÇÃO**
REPRESENTAÇÃO, PAPEL E JOGOS

Homenagens

- - - - x

TÂNIA RAMOS FORTUNA

Por Carolina Spiegel

Pedagoga, Mestre em Psicologia Educacional e Doutora em Educação. É Professora de Psicologia da Educação do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS onde dirige o Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar? Tem como projeto de pesquisa a importância da formação lúdica docente. É Autora de dezenas de textos, além de livros sobre Jogo, Brinquedo, Brincadeira, Ludicidade e Educação. Tem proferido palestras e cursos no Brasil e exterior sobre o assunto. Coordena a Coleção "Clássicos do Jogo", publicada pela Editora Vozes além de traduzir ou fazer a apresentação diversos autores importantes na área de jogos.

CECÍLIA MEIRELES

Por Arnaldo V. Carvalho

Para além de ter sido uma jornalista e escritora influente no Rio de Janeiro da época e uma poeta internacionalmente aclamada até os dias de hoje, o papel social de Cecília Meireles foi, principalmente, o de professora. Meireles se formou professora na Escola Normal do Distrito Federal (atualmente Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro), onde também deu aulas. Dedicada, capaz e aliada da vanguarda da educação escolanovista, reivindicava uma escola pública laica, gratuita, de qualidade e acessível a todos, durante os anos em que atuou no magistério. Seus poemas infantis exibem uma ludicidade singular, jogo de palavras que a eternizou para a humanidade.

ALFONSO X

Por Alessandro Thomaz

Alfonso X (23 de Novembro de 1221 - 4 de abril de 1284) o sábio, foi rei de Castela e Leão e grande mecenas cultural. Entre seus feitos podemos destacar o patrocínio e participação em diversos movimentos culturais: apoiador e expoente máximo do movimento trovadoresco (com destaque para as Cantigas de Santa Maria), escreveu tratados de astronomia, economia, geologia e guerra. Fez a primeira reforma ortográfica do castelhano e fomentou um grupo de tradutores muçulmanos, judeus e cristãos, sendo responsáveis por verter para as línguas europeias textos científicos de origem islâmica que contribuíram para o renascimento científico medieval da Europa.

Em 1283 lançou o Libro de los Juegos ou Libro de acedrex, dados e tablas (Livro de Xadrez,

Dados e Tábulas), um livro ricamente ilustrado, com informações de como jogar diversos jogos, suas variantes e puzzles. No dia 23 de novembro de 2019, comemoramos 798 anos de nosso homenageado, Alfonso o Sábio.

CHRISTIANO SANTOS

Por Arnaldo V. Carvalho

Profissional de T. I. e graduando em pedagogia, Christiano Santos (1976-2018) sempre foi um entusiasta dos jogos de tabuleiro suas possibilidades socializantes e educativas. Referência carioca no tema. Representou a Steve Jackson Games promovendo atividades lúdicas especialmente associadas ao Munchkin. Durante sua formação como educador, chegou a promover atividades que despertassem seus colegas o uso pedagógico dos jogos. A trajetória deste professor-jogador-sonhador e amigo eterno foi interrompida pela violência que acomete o Rio de Janeiro. Assassinado ao voltar de sua aula, Christiano deixou esposa, filha e um mundo de admiradores de seu caráter, generosidade e alegria de vida. Lições permanentes em todos os que o conheceram.

O poder feminino no II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação

Por Arnaldo V. Carvalho

Não é oito de março; não é mês das mulheres; não é data comemorativa, mas tratar do feminino é exigência contínua.

Como educadores, entendemos que a valorização da mulher, a equanimidade de direitos sociais e políticos, e o alienável direito de brincar e jogar têm de ser pauta constante. Por isso, procuramos fazer desse simpósio o mais feminino possível!

Nosso Comitê Científico é composto por quatro mulheres e apenas um homem.

Dentre os membros das mesas, as mulheres ainda são minoria: uma para cada dois homens. Mas nos empenhamos em encontrar e convidar educadoras de qualidade reconhecida. Queremos que essa proporção se

iguale em próximas edições e, mais que isso, no universo dos jogadores.

O mundo dos jogos tem sido masculino, mas nada é imutável. Estamos fazendo a nossa parte.

A abertura do simpósio será realizada por duas mulheres: Profa. Suellen Oliveira, uma das fundadoras do coletivo de ludoeducadores Ludus Magisterium, e Profa. Taís Pereira, coordenadora da pós-graduação em Filosofia do CEFET, a anfitriã do evento.

Nossa conferencista-chave, a Prof. Dra. Eliane Bettocchi (UFJF), entra em seguida indagando: “pode o subalterno jogar?” e de sua posição de mulher negra parte para uma reflexão sobre o estado da arte da representatividade não branca, não masculina, não normativa, não ocidental nos jogos narrativos contemporâneos.

A mesa que encerra o evento é 100% feminina, refletindo sobre o jogo e o jogar no século XXI. Um futuro de equidade e respeito entre os gêneros.

Das quatro salas do simpósio, duas marcam nossa posição política pelos nomes que receberam: Professora Tânia Ramos Fortuna e Professora Cecília Meireles.

Nosso último apoio ao evento foi o da Calamity Games. Essa empresa tornou-se um símbolo do feminino no cenário brasileiro de jogos de tabuleiro. A personagem Calamity Jane inspira a marca e a direção dessa empresa composta por mulheres só nos honra com sua representatividade tanto simbólica quanto de mercado.

Temos mais oito dias de campanha pelo financiamento coletivo do II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação pela frente; até a escrita deste texto, a última e maior colaboração que tivemos havia sido de uma mulher.

Não é oito de março, importa menos os oito dias: nosso oito é de infinito, na direção de uma sociedade mais equânime. Cada bater de metas é uma oportunidade de se dar voz ao que está por trás do lúdico e da educação: as relações humanas.

Vem conosco!

Ludus Magisterium

O poder feminino no II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação sintetiza os esforços da organização em produzir um evento preocupado em valorizar a mulher e a igualdade de gênero. Este texto foi publicado originalmente em:

<https://www.kickante.com.br/campanhas/ii-simp-osio-fluminense-jogos-educacao/atualizacoes>



Apoiadores

- - - - x





Agradecimentos

- - - - x

Agradecimentos

Vocês fizeram acontecer!

O II Simpósio Fluminense de Jogos e Educação ficou bonito, foi filmado e disponibilizado via Internet gratuitamente, pôde oferecer coffee break, pessoal identificado para dar suporte, etc... GRAÇAS A ESSAS PESSOAS, que apostaram em um evento pela educação lúdica e seu desenvolvimento! Nosso muito obrigado a:

- José Luiz Amado de Menezes e Souza
 - Conclave Editora
 - Alessandro Thomaz
 - Leonardo E. O. Costa
 - Marcio Bressan
 - Geraldo Xexéo
 - Eduardo Caio Torres dos Santos
 - Dan Paskin
 - Carolina Braga
 - Vanessa Klevenhusen
 - Taís Pereira
 - Pedro Nogueira de Marins
 - Fagulha Jogos de Tabuleiro
-

-
- Clarice Braúna Mendes
 - Gorro do Saci
 - JEDAI
 - Odair de Paula Junior
 - GPIDOC
 - Maria de Lourdes de Melo Pinto
 - Joana Silveira
 - Olga Passoa
 - Fabrício Mello
 - Leonardo Ramos
 - Távola Lúdica
 - Carolina Braga
 - Milena Eich
 - Guillermo Sebastian López Y Fernandez
 - Cynthia Dias
 - Elga Vianna
 - Carlos Couto
 - Paulo Henrique de Jesus
 - Renata Palheiros
 - Danielle Paes Branco
 - Ludolab XP
 - Adriana Piranda
 - Amanda Guedes Ferreira
 - Sandra Figueiredo
 - Dinah Teba da Silva
 - Raphael Argento de Souza
-

-
- Daniel Bustelo Franklin
 - Kelly Oliveira
 - Kátia Regina Garcia Nogueira
 - Altamiro Carvalho
 - Rodrigo Ferreira
 - Arnaldo V. Carvalho
 - Ana Modaneze
 - João Fontoura
 - Kickante Crowdfunding
 - e todos os que apoiaram anonimamente!
-

2º SIMPÓSIO FLUMINENSE DE JOGOS E EDUCAÇÃO REPRESENTAÇÃO, PAPÉIS E JOGOS



RIO DE JANEIRO
NOVEMBRO 2019

