

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA



JOGOS DE TABULEIROS MOVIMENTANDO A ESCOLA

NILSEIA LAPRESA RIBAS

*ORIENTADORA:
PROFA. DRA. LILIANE GIORDANI*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

NILSEIA LAPRESA RIBAS

JOGOS DE TABULEIROS MOVIMENTANDO A ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani

Porto Alegre
2º semestre
2019

AGRADECIMENTOS

Começo a agradecer aqui a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que fosse quem sou hoje, pessoal e profissionalmente.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelas oportunidades de escolhas e, principalmente, pelos projetos de extensão tão importantes para nossa sociedade.

À Escola Canadá e toda a sua equipe diretiva, professores e funcionários pela parceria na execução desse trabalho. Em especial, a todas as crianças que me deram o prazer de ensinar e aprender com elas os jogos de tabuleiros.

A todas as crianças, adolescentes e idosos que no decorrer da minha vida acadêmica me deram como respostas a certeza de estar no caminho certo como educadora. Ao Grupo Revivendo a Vida (UniRitter), que me ensinou que não temos idade para aprender o que desejamos, à Marina que mostrou como o aprendizado do jogo de Xadrez abriu seu mundo, inclusive para aprender a tocar violão. À Escola João XXIII e seus professores que me ensinaram tanto, em especial ao João, uma criança linda que me ensinou o quanto especial ele é.

À Liliane, minha orientadora e parceira, que me auxiliou nas escolhas dos caminhos percorridos, os ensinamentos e aprendizados sobre inclusão. Muito obrigada pelas portas que me ajudou a abrir, pelas aventuras com o LoBoGames. E foi com tudo isso que conseguimos construir esse maravilhoso trabalho.

Aos meus filhos Lucas e Gabriella, que sempre estiveram comigo nesse trajeto percorrido. Meu muito obrigada por me ensinarem a ser a pessoa educadora que sou hoje, vocês sabem o quando contribuíram pra isso. Gabi, meu muito obrigado pela ajuda incansável e paciente aos ensinamentos de todas as possibilidades de usar o computador e pela transcrição dos áudios desse trabalho. A você, Lu, pelas nossas maravilhosas conversas filosóficas sobre educação, sala de aula e a vida acadêmica, aprendi muito contigo meu filho.

Ao meu Amor e Companheiro Renato, pelas aventuras e discussões no mundo da educação, por me apoiar sempre nesse caminho, por ouvir minhas narrativas de cada dia vivido nesse trabalho, por sempre acreditar no meu potencial. Meu muito obrigado, nesses anos todos, por me ensinar o que a Escola não fez, as descobertas na Geografia, o conhecimento e a paixão que tenho pela História, a Matemática tão complicada e hoje prazerosa. Com certeza você É MEU MELHOR PROFESSOR.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia teve como objetivo analisar a aplicação dos jogos de tabuleiro no contexto escolar, em particular, nas séries iniciais do ensino fundamental. Foi feita uma pesquisa qualitativa com estudo de caso através do registro em diário de campo. Os jogos de tabuleiro, enquanto instrumento pedagógico foram explorados como uma alternativa para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. O material para a aplicação da pesquisa foi obtido através do Programa de Extensão da UFRGS “Jogos Lógicos de Tabuleiro” (LoBoGames). A pergunta que dá origem a essa investigação é: *Quais os benefícios e a viabilidade de inserção dos jogos de tabuleiros no currículo escolar?*. A produção dos dados se deu na Escola Estadual Canadá, uma escola de tempo integral, situada em uma zona rural no município de Viamão, RS. As atividades foram realizadas no primeiro semestre de 2019, uma vez por semana, com quatro turmas do 2º ao 5º ano, totalizando 17 encontros e com uma média de 27 alunos por turma. Os balizadores teóricos que sustentam este trabalho se aproximam de autores que discutem o jogo (HUIZINGA, 2014) e (CALLOIS, 2017), a escola (GARCIA, 2012) e (MOREIRA, 2013), e a aprendizagem (PIAGET, 1978) e (VYGOTSKY, 1991). Foram analisados aspectos do desenvolvimento da criança, tais como a autonomia, o interesse, a competitividade, o cognitivo e a socialização. Os resultados mostraram que não apenas esses jogos representam um instrumento pedagógico viável para ser inserido no currículo escolar, com imenso potencial educativo, como também traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento escolar.

Palavras-chave: jogo de tabuleiro, escola, aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, Viamão – RS	10
Figura 2.2 – Visão do espaço externo da Escola Canadá	12
Figura 2.3 – Jogo Real de Ur (a) e transcrição de Itti-Marduk-balatu (b)	18
Figura 2.4 – Nifertiti e o Senet, o jogo de tabuleiro egípcio	19
Figura 2.5 – O jogo Nard (Gamão) e o vizir Buzurgmihr	20
Figura 2.6 – Ilustrações do jogo Go	20
Figura 2.7 – Quadro dos módulos propostos pelo projeto LoBoGames	22
Figura 2.8 – Módulos propostos pelo projeto LoBoGames	23
Figura 2.9 – Prática do jogo gigante	25
Figura 2.10 – Prática do jogo humano	26
Figura 2.11 – Quadro das atividades realizadas	27
Figura 3.1 – Alunos jogando o Jogo dos Pontos	29
Figura 3.2 – Tabuleiros dos jogos Picaria (a), Tapatan (b) e Shisima (c)	30
Figura 3.3 – Alunos jogando o Tic Tackle	31
Figura 3.4 – Desafios lógicos Pentalfa	32
Figura 3.5 – Jogos de caça: Jogo da Onça (a) e Bagh Chal (b)	33
Figura 3.6 – Tabuleiros dos jogos Alquerque (a), Dash-Guti (b) e Pretwa (c)	36
Figura 3.7 – Alunos jogando os jogos de captura no refeitório	36
Figura 3.8 – Alunos montando figuras com o Tangram	37
Figura 3.9 – Tabuleiros do jogo de Damas	39
Figura 3.10 – Alunos jogando o Halma Estrelado	44
Figura 3.11 – Jogos de caça	45
Figura 3.12 – Alunos jogando os Men’s Morris	46
Figura 3.13 – Alunos jogando Dama Turca	47
Figura 3.14 – Oficina dos jogos de tabuleiro	49
Figura 4.1 – Passeio no bosque com a turma do 2º ano	52
Figura 4.2 – Alunos jogando jogos de tabuleiro no pátio da Escola Canadá	54
Figura 4.3 – Desafios lógicos individuais: (a) Tangram e (b) Pentalfa	59

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	06
2. A ESCOLA E O LOBOGAMES	08
2.1 Metodologia de Trabalho	08
2.2 A Escola Canadá	10
2.3 Ludicidade, Brincar e Jogar	12
2.4 Jogos de Tabuleiros	17
2.5 Programa de Extensão LoBoGames	22
2.6 Atividades Realizadas	27
3. O JOGO	28
3.1 Ligando os Pontos	28
3.2 Primeiros Alinhamentos	29
3.3 Diagonal Não Percebida	31
3.4 Adversários com Objetivos Diferentes	32
3.5 Comer ou Capturar?	35
3.6 O Quebra-Cabeça Chinês	37
3.7 Enfim um Jogo Conhecido	38
3.8 Complicando o Jogo-da-Velha	40
3.9 Quem Chega Primeiro	41
3.10 Jogando em Parceria	43
3.11 Uma Estrela e a Caçada Continua	43
3.12 Os Homens de Morris	45
3.13 A Dama Turma	47
3.14 Tantos Jogos Aprendidos	48
4. O ALUNO	50
4.1 Interesse	50
4.2 Socialização	52
4.3 Competitividade e Cooperação	56
4.4 Cognição	59
4.5 Autonomia	62
5. PALAVRAS FINAIS	66
REFERÊNCIAS	72
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	75

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

A urgência de ressignificações do currículo tem tencionado a escola a buscar novas e outras formas de mediar a aprendizagem. A educação escolar tem mantido, através dos tempos, estratégias de ensino baseadas na repetição, na cópia, nas respostas prontas, deixando de potencializar a autonomia e a curiosidade acadêmica por parte dos alunos. Tal postura da escola faz com que as crianças, muitas vezes, percam um universo de possibilidades do uso da imaginação e da criatividade, a possibilidade de agir no mundo, de perguntar e de buscar respostas. Discutir possibilidades outras de pensar a escolarização, na reinvencão de tempos e espaços do currículo movimenta minha formação de professora (PACHECO, 2014).

Pensar em currículos plurais, diversos é reconhecer a diferença nos modos de aprender, é constituir espaços onde a subjetividade de cada aluno seja potencializada. Neste sentido, falar em currículo é falar em como as experiências escolares se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. As inquietações sobre ressignificações curriculares, somado a busca de alternativas para o incômodo que sentia em minha trajetória acadêmica, me levou à extensão universitária como possibilidade de encontrar os *bons desvios* na formação como aluna do Curso de Pedagogia.

Participei intensamente, entre os anos de 2014 e 2019, do Programa de Extensão “Jogos Lógicos de Tabuleiro”, de acrônimo LoBoGames, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS em escolas e centros educacionais (RIBAS *et al.*, 2018). Com essa experiência, percebi que o uso de jogos de tabuleiro como instrumento pedagógico pode ser uma alternativa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando o trabalho educativo realizado em nossas escolas mais dinâmico e prazeroso. Foi buscando por respostas sobre esse contexto que senti a necessidade dessa investigação.

Naturalmente, algumas perguntas emergem. Este é um instrumento viável e adequado para as escolas de hoje? Que tipo de viabilidade estamos falando? Quais os custos envolvidos? Qual espaço físico necessário e adequado? E os benefícios, quais são? Desenvolvimento cognitivo? Desenvolvimento comportamental? Como saber se há

reais benefícios na inserção dos jogos de tabuleiro no currículo escolar sem pensar na estrutura atual? E tantas outras questões...

Há inúmeras investigações sobre o uso de jogos de tabuleiro no contexto escolar. Ribeiro e Rossetti (2009) apresentam uma ótima coletânea desse esforço. Silva (2011) investiga os benefícios do jogo de Xadrez, em particular, no desenvolvimento do raciocínio lógico. Grando (2000) e Zaslavsky (2000) contextualizam o uso deste tipo de instrumento no ensino da matemática. Pinheiro (2018), por sua vez, apresenta um jogo inédito e específico para o ensino-aprendizagem de conceitos da matemática probabilística. O próprio projeto LoBoGames já fez uma investigação preliminar da aplicação dos jogos de tabuleiro no contexto escolar (GIORDANI, RIBAS, 2016).

No presente trabalho, o principal objetivo foi analisar a aplicação dos jogos de tabuleiro no contexto escolar, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, para tentar responder a pergunta que dá origem a essa investigação: **quais os benefícios e a viabilidade de inserção dos jogos de tabuleiros no currículo escolar?**

Buscando compreender os possíveis potenciais dos registros, a prática desta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, uma escola de tempo integral, situada na zona rural do município de Viamão, RS. As atividades foram realizadas semanalmente no primeiro semestre de 2019, envolvendo quatro turmas do 2º ao 5º ano, totalizando 17 encontros com cada uma das turmas e com uma média de 27 alunos por turma.

A abordagem metodológica foi uma pesquisa qualitativa com estudo de caso através do registro em diário de campo. Para a produção de dados utilizamos a nosso favor a tecnologia, fazendo uso do celular para a captura de fotos, vídeos e gravações de áudio. Foram feitas também planilhas para registro no diário, assim como entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos envolvidos na aplicação dos jogos.

No próximo capítulo, pontuo com mais detalhes as atividades realizadas, descrevendo melhor o contexto da Escola Canadá e os jogos de tabuleiro aqui utilizados. A análise da viabilidade é apresentada no capítulo seguinte com a discussão sobre cada um dos encontros realizados. Os benefícios esperados pelo uso dos jogos de tabuleiro no contexto escolar para o desenvolvimento da criança tais como o interesse, a autonomia, a cognição, a competitividade, a cooperação e a socialização são discutidos no capítulo 4. O fechamento deste trabalho procura responder a questão inicial desta pesquisa sobre a viabilidade e os benefícios dos jogos de tabuleiro como instrumento pedagógico na escola.

2. A ESCOLA E O LOBOGAMES

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada neste trabalho, desenvolvido na Escola Canadá, em Viamão - RS, com crianças do 2º ao 5º ano (de 7 a 12 anos), semanalmente, durante o primeiro semestre de 2019. Também apresentado o programa de extensão Jogos Lógicos de Tabuleiro (LoBoGames) que tem organizado e disponibilizado o conjunto de jogos aqui utilizados.

2.1 Metodologia de Trabalho

A pesquisa foi desenvolvida em um processo de experimentação pedagógica através de um estudo de caso, com enfoque qualitativo, em uma escola específica como registro para a produção e intervenção do conhecimento a partir do instrumento do jogo de tabuleiro. A coleta de dados foi feita nos meses de março a agosto de 2019, para o desenvolvimento desta pesquisa intitulado “Jogos de tabuleiro movimentando a escola”, que visava possibilitar a participação ativa e responsável das crianças no aprendizado dos jogos lógicos de tabuleiro. Lüdke e André (1986) conceituam um estudo de caso desse tipo como sendo uma pesquisa cuja preocupação central é a compreensão de uma instância singular, ou seja, algo que tenha um valor em si mesmo. O objeto estudado é tratado como único, sendo considerado uma representação singular da realidade. A finalidade deste tipo de estudo é retratar uma unidade em ação. A generalização é naturalística e, neste sentido, cada caso tem seu valor intrínseco. Segundo os autores:

[...] o estudo de caso qualitativo ou naturalístico encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 24).

Outra característica do estudo de caso, de acordo com André (1984, p. 52-53), é que ele “[...] valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento”. Neste sentido, no nosso ponto de vista, é o leitor que deve perguntar a si mesmo o que existe neste estudo que possa ser aplicado em tal situação. Espero que esta pesquisa se faça relevante, servindo como um convite à reflexão sobre aspectos ligados à participação no dia-a-dia e na rotina das escolas para possíveis mudanças das crianças e dos adultos, dos alunos e professores.

Para a coleta e produção de dados utilizei a meu favor a tecnologia, usando o celular para capturar fotos, vídeos e gravações de áudio que foram feitos no decorrer das atividades. Foram feitas também planilhas diárias para facilitar a organização dos dados coletados no diário de campo, assim como entrevistas em pequenos grupos nos dias que antecederam o final da pesquisa.

As entrevistas foram feitas por áudio. As transcrições foram realizadas por outra pessoa e então avaliadas e organizadas. Foram feitas perguntas relacionadas ao instrumento aplicado, no caso os jogos de tabuleiro. O modelo utilizado foi a entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro de questões, o qual me permitiu uma organização mais flexível com a ampliação dos questionamentos à medida que as informações iam sendo fornecidas pelo entrevistado. Segundo Manzini (2004), existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; semiestruturada aquela direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; e não-estruturada a que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado. O diário de campo, por sua vez, foi quase sempre escrito no final do dia ou, eventualmente, no dia seguinte. Tudo documentado e organizado em pastas computacionais na “nuvem” (no caso, Google Drive) por dia realizado.

Os processos de observação e intervenção adotados puderam ser tomados como referência para a análise aqui processada. Quanto à intervenção, estive atenta aos seguintes aspectos: garantir o cumprimento e a compreensão das regras dos jogos, sem a preocupação em modificar a qualidade da ação do sujeito em um primeiro momento; deixar o sujeito à vontade para agir; esclarecer dúvidas; perguntar às crianças sobre as decisões tomadas, ou a serem tomadas, e sobre as estratégias desenvolvidas. Alguns exemplos de perguntas foram: você fez uma boa jogada? (análise); qual a melhor jogada nesta situação? (tomada de decisão); quais opções de jogadas você tem? (antecipação / previsão); será que o seu adversário fez uma boa jogada? (análise); será que sua estratégia sempre dá certo? (comparação). Observa-se que a comparação é uma forma de chamar a atenção do adversário para o jogo e facilitar que o sujeito justifique suas jogadas e as análises apresentadas; propor facilitadores e/ou desafios maiores, conforme as suas necessidades; incentivar a criança a “jogar pensando alto”, descrevendo o que pensa e faz, a fim de que possa identificar procedimentos e estruturar o raciocínio; incentivar a observação de regularidades, elaboração de estratégias e análise do jogo. O

sujeito, ao explicitar verbalmente as análises de possibilidades no jogo e tomadas de decisão, evidencia os procedimentos utilizados para tentar vencê-lo. Assim, a tomada de consciência da própria ação, a análise do jogo e a determinação de regularidades pode (e deve) ser discutida sempre.

2.2 A Escola Canadá

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá foi fundada no dia 06 de maio de 1957 e está localizada no Passo do Vigário, no município de Viamão, Km 16 da estrada ERS-040. É uma escola de tempo integral desde 2009, com características agrícolas, que preserva a peculiaridade de sua localização oferecendo uma proposta vinculada ao meio ambiente. Atualmente, a EEEF Canadá possui aproximadamente 250 alunos, dos 6 aos 16 anos. A Escola tem por finalidade formar o conhecimento básico para alunos que venham tanto do meio rural quanto urbano como forma de despertar a vocação agrícola.

Ao longo da sua história, a Escola Canadá construiu um processo dinâmico na organização e na ação para a construção de sujeitos sociais a partir da realidade em que está inserida. Antes de serem criadas as dependências da escola, a área pertencia à União, onde funcionava uma estação experimental da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A estrutura da Escola mantém seus pavilhões originais, construído em 1919. O prédio da antiga estação experimental é o portal da Escola e fica localizado na sua entrada, conforme visto na Figura 2.1.

Figura 2.1 – Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, Viamão – RS.



Fonte: <http://www.ozprodutora.com.br/sementesdaeducacao/2-escola-canada/>

Uma curiosidade é que o nome Canadá foi uma homenagem ao país que, através de sua embaixada, doou à instituição implementos agrícolas e animais P.O. (puro por origem), dando início ao plantel e ajudando nas atividades agrícolas da Escola, em suas unidades educativas de produção (UEPs).

A caminhada da Escola, principalmente por ser de tempo integral e com perfil agrícola, exige trabalho de equipe, integração e participação de toda a comunidade escolar, na qual a concepção de gestão escolar deve incorporar atitudes e posturas que viabilizem que a comunidade escolar participe e decida diretamente na sua rotina. Desta forma, o Conselho Escolar ganha força e credibilidade, pois oportuniza a participação e a descentralização das decisões administrativo-financeiras que culminarão diretamente para que o processo pedagógico seja desenvolvido com maior qualidade e transparência.

A Escola Canadá faz parte de uma série de documentários produzida pela Oz Produtora, e selecionado na chamada pública do canal Cine Brasil, intitulada “Sementes da Educação” (OZ PRODUTORA, 2016). Contemplada com financiamento da linha PRODAV do fundo setorial do audiovisual, a série foca no método desenvolvido por escolas inovadoras. Esta série estreou em 2018 e mostra a experiência de 13 escolas brasileiras que adotaram propostas pedagógicas inovadoras e transformadoras, e que assim exercem um grande impacto positivo sobre os seus alunos e sobre toda a comunidade. A série, dirigida por Hygor Amorim, foca em instituições de ensino que conseguiram inovar os métodos educacionais, respeitando suas peculiaridades e culturas, bem como, o envolvimento da comunidade com a escola.

A Escola trabalha as suas aulas em períodos com duração de uma hora e trinta minutos. Logo na chegada, às 8 horas, é servido no refeitório o café da manhã. Em seguida vão para a sala, e às 9h30 acontece o primeiro recreio com lanche, também servido no refeitório. As aulas recomeçam às 10 horas e, logo após, às 11h30 é servido o almoço. Então, há um intervalo até às 13 horas. Neste período as crianças ficam no pátio junto com um monitor. O próximo e último intervalo acontece das 14h30 às 15h15. As aulas terminam às 17 horas. As salas de aula são grandes e têm em média 30 alunos. O espaço externo à sala de aula também é bastante amplo, onde a natureza compõe o cenário e muitas atividades são realizadas, conforme observado na Figura 2.2. Os alunos, na sua maioria, vêm de locais próximos, mas também chegam de bairros distantes, mais periféricos da cidade de Viamão.

Nesta escola, os alunos realizam a maioria das atividades em sala de aula, quase sempre individuais ou em duplas, orientados pelo professor. O início das atividades do projeto também aconteceu nestas salas. Em vez de mesas individuais na sala de aula, os alunos eram dispostos em mesas maiores, formando grupos de 4 a 6 pessoas. Os jogos não eram muito comuns para a maioria das crianças, que mostravam não estarem habituados aos procedimentos e regras de trabalho com jogos em grupo.

Figura 2.2 – Visão do espaço externo da Escola Canadá.



Fonte: Foto registrada pela autora.

A escolha desta escola para o desenvolvimento da pesquisa proposta deu-se pela aceitação da Direção e pela disponibilidade dos professores, mas também em função da Canadá já conhecer o projeto de extensão LoBoGames. O projeto tinha estado anteriormente na Escola em outras ocasiões, com um dos coordenadores em alguns encontros semanais no segundo semestre de 2018 e em outras intervenções isoladas em anos anteriores. Segundo Moreira (2002, p. 53), “[...] um bom acordo pode significar o sucesso ou fracasso da pesquisa. Se esta ficar sujeita a restrições de tempo, acesso ou amostra imposta pelos sujeitos ao início dos trabalhos, isto pode seriamente atrapalhar o estudo ou a qualidade dos dados coletados.”

2.3 Ludicidade, Brincar e Jogar

Lúdico ou ludicidade é um conceito muito amplo. A palavra lúdico origina-se do latim *ludus* que significa brincar. Nos verbetes dos dicionários esse conceito aparece de forma imprecisa devido ao caráter abrangente que é dado a ele. Segundo dicionários da língua portuguesa, atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas.

Para Caillois (2017), atividade lúdica é entendida como:

[...] o prazer que se sente com a resolução de uma dificuldade tão propriamente criada e tão arbitrariamente definida, que o fato de a solucionar tem apenas a vantagem da satisfação íntima de o ter conseguido. (CALOIS, 2017, p. 50).

Para o senso comum, lúdico parece algo natural e primitivo em relação ao seu conceito, principalmente no ambiente educacional no qual professores, pedagogos e demais agentes de ensino fazem referência a tal sempre que desejam indicar algo palpável, não abstrato, não convencional no ensino básico. No conceito do lúdico estão incluídos os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, bem como todos os envolvidos nessas atividades.

Definir jogo, brincadeira e brinquedo não é tarefa fácil, pois esses conceitos variam de acordo com o contexto em que estão inseridos. Segundo Kishimoto (2011, p. 19), “No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo.” Segundo dicionários da língua portuguesa, dentre os diversos significados da palavra brincadeira, encontramos como sinônimo as palavras entretenimento, passatempo e divertimento. Kishimoto define brincadeira como sendo:

[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. (KISHIMOTO, 2011, p. 24)

Não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do brincar no desenvolvimento humano. Seu trabalho constantemente confronta-os com este fato, afinal, as crianças brincam muitas vezes, apesar dos adultos.

Kishimoto (2011) afirma que o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. É o suporte da brincadeira que, por sua vez, é o lúdico em ação, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo. A autora sustenta que brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança, e não podem ser confundidos com o jogo, termo que, para ela, comporta uma “grande família”.

O caráter polissêmico do termo jogo provém de diversas culturas com seus modos próprios de conversar e criar formas de jogar ou brincar, sem distinguir estes dois termos. Nesse sentido, a noção de jogo vem da compreensão do seu lugar em diferentes contextos sociais, sendo considerado como um fato social. O brincar não é algo espontâneo e, por isso, necessita ser aprendido. Alguns autores defendem a existência de uma cultura específica do brincar, que denominam de cultura lúdica. Entende-se por cultura lúdica o conjunto de procedimentos que tornam possível a realização do jogo, ou seja, ela corresponde a um conjunto de regras e significações

próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo (WAJSKOP, 2011).

Para a palavra jogo, deve-se definir esta dentro de um contexto linguístico como forma da criança expressar sua sociabilidade e acrescentar atitudes lógicas de sua existência, desenvolvendo a socialização esperada pelos familiares e educadores, tendo a oportunidade de ir além, modificando suas atitudes perante a vida, aprendendo a impor respeito e a respeitar as normas vigentes de nossa sociedade.

Aceitando o fato de que jogo é um termo difícil de definir, penso que a busca pela sua definição poderia acabar por limitar-se no seu próprio conceito. Desta forma, resta-nos identificar algumas características que constituem e tentam estabelecer o que é o jogo.

Huizinga (2014) e Caillois (2017) consideram que o jogo é, acima de tudo, prazer, sendo também uma atividade séria em que o fingimento e a ilusão têm uma importância considerável. O jogo é, segundo esses autores, uma realidade com que vivemos nas nossas sociedades, essencial para o homem e para o crescimento da criança, com a aprendizagem de regras e com a aquisição de autonomia necessária ao estado adulto do ser humano.

Em seu livro “Homo ludens”, Huizinga (2014) resume o conceito de jogo da seguinte maneira:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2014, p. 16)

Para Caillois (2017), os jogos são atividades que possuem certa relatividade temporal, pois tem durabilidade. Em síntese, para o autor, o jogo pode ser encarado essencialmente como uma atividade:

1. Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;

3. Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
 4. Improdutiva: porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
 5. Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
 6. Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra ou de franca irrealidade em relação à vida cotidiana.
- (CAILLOIS, 2017, p. 42).

Cabe ressaltar que, para Caillois, as duas últimas características estão em franca oposição, pois os jogos não são regulamentados e fictícios, e sim, ou regulamentados ou fictícios.

Segundo Piaget (1978), os jogos ou brinquedos podem ser de três tipos: de exercício, de símbolo e de regra. O jogo de exercício não tem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento. Remete ao fato de alguém realizar, sem necessidade, um ato já conhecido e com prazer. É uma ação evidente e a única forma de jogo possível para as crianças do período sensório-motor, aquelas que ainda não estruturaram as representações mentais que caracterizam o pensamento. O jogo simbólico, segundo o autor, ao contrário do primeiro, não teria limites funcionais além de exercer papel semelhante ao do jogo de exercício, acrescenta um espaço onde pode-se resolver conflitos e realizar desejos que não foram possíveis em situações não lúdicas. Ou seja, no jogo simbólico pode-se fazer de conta aquilo que na realidade não foi possível. A terceira categoria considerada, a do jogo de regra, surge de forma estruturada. É uma característica do ser suficientemente socializado que pode, portanto, compreender uma vida de relações mais amplas. Enquanto jogo, representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade.

No contexto escolar, brincar, jogar, divertir-se na sala de aula constituem atividades estimulantes tanto para o aluno quanto para o professor. Estar aberto para mudar seus paradigmas a respeito de sua forma de trabalho é um exercício que o professor precisa fazer sempre. Não basta dominar teorias e decidir trabalhar com os jogos. É necessário deixar-se ir junto com a brincadeira, porque é brincando que aprendemos a perceber as pequenas diferenças do aprendizado de uma turma. Tudo isso implica libertar-se do seu fazer profissional, das amarras que constroem durante sua

escolarização e sua formação docente, o que implica um conhecimento pessoal e profissional profundo e desejo de mudança, ou seja, de ver algo ser feito diferentemente.

De acordo com Tânia Fortuna (2000), trabalhar com o brincar na sala de aula é:

[...] encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas (ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender) e psicológicas (contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo) na moldura do desempenho das funções sociais, preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. (FORTUNA, 2000, p. 9).

Portanto, não somente há espaço para a brincadeira na sala de aula como esse pode ser um dos principais ambientes para tal fim, sendo o educador um mediador fundamental desta jornada.

Porém, para Piaget (1988), o jogo é uma alternativa frequentemente ignorada pela escola tradicional, por dois motivos: primeiro, pelo fato de parecer privado de relevância funcional e, segundo, por ser considerado apenas um descanso ou desgaste de um excedente de energia. Em ambos os casos, ao jogo não é dada a sua devida importância, pois:

A criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes. (PIAGET, 2010, p. 158).

Segundo Macedo (1995), o jogo é uma atividade lúdica que estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança do aluno. Proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção e da concentração. Mas o autor também não poupa críticas ao atual currículo escolar que rege a formação das crianças:

Por que não transformar a escola em um espaço de jogo, no qual crianças, professores, qual filósofos, pudessem recuperar a possibilidade de um pensar seguindo boas regras? Ou seja, seria importante que se permitisse na escola que os meios, ao menos por algum tempo, fossem os próprios fins das tarefas; que se permitisse às crianças e aos professores serem criativos, que tivessem prazer estético e conhecessem o gozo da construção do conhecimento. (MACEDO, 1995, p. 10)

O presente trabalho propõe avaliar tal transformação no currículo escolar explorando os jogos lógicos de tabuleiro como um possível tema de ação transversal.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os temas transversais são considerados como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito (BRASIL, 2017).

2.4 Jogos de Tabuleiros

Existe uma grande probabilidade do início da prática de jogos de tabuleiro ter acontecido em sociedades historicamente longínquas, embora haja poucos registros concretos dessa prática. A sua origem remonta, portanto, à aurora da civilização, sendo poucos os exemplos completos de jogos de tabuleiro que sobreviveram para além dos últimos quatro séculos (BELL, 2017) (WALKER, 2014). Para Huizinga (2014), a cultura surge no jogo e, enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter. Assim, segundo o autor, a evolução da civilização humana aconteceu devido ao interesse nos jogos. Para ele, a cultura se desenvolve dentro de um contexto lúdico, um fenômeno cultural e não biológico. Então, Huizinga (2014, p. 1) chega a seguinte conclusão: “[...] creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura”.

Há alguns milhares de anos, nas regiões do antigo Egito e da Mesopotâmia (Oriente Médio), foram encontrados em escavações arqueológicas objetos e desenhos que parecem ser ou fazer referência a jogos de tabuleiro. Há traços, também, de que mais tarde os jogos tenham aparecido em vários lugares do mundo antigo, tais como Índia, China, Japão, Pérsia, África do Norte e Grécia. Depois, os jogos de tabuleiro chegaram até Roma, outros países da Europa e países árabes.

Um dos ancestrais dos jogos de tabuleiro contemporâneos é o Jogo Real de Ur ou, simplesmente, Jogo de Ur (FÜHR, 2018). Estima-se que era jogado por volta de 2500 a.C., originário da antiga cidade de Ur na Suméria, atual Iraque. O jogo foi descoberto entre 1922 e 1934, durante as escavações lideradas pelo arqueólogo inglês Sir Leonard Woolley. Cópias do jogo também foram encontradas no Egito, na Síria e em outras locais do Oriente Médio. Em meio a tumbas, Sir Leonard encontrou joias, armas e também vários tabuleiros, esses trabalhados em madeira e adornados com madrepérola e lápis-lazúli. Tal cuidado e esmero na construção do tabuleiro mostrava a importância do Jogo de Ur:

Os jogos eram uma companhia indispensável após a morte, já que se acreditava que fossem parte integrante do divertimento no outro mundo. Diante do tamanho da eternidade, era bom que os jogos fossem interessantes; de outro modo, o resultado seria um tédio infinito. (DAL MONTE NETO, 2016)

As regras do jogo se mantiveram por muito tempo um mistério. Até que na década de 1980 foi feita a descoberta de uma tábua de argila no Museu Britânico, pelo curador Irving Finkel, conforme visto na Figura 2.3 (FÜHR, 2018). Nessa tábua, datada de 177 a.C., um escriba babilônico chamado Itti-Marduk-balatu descrevia as regras do jogo. Os objetos usados no tabuleiro nos dizem muito sobre a sua jogabilidade. Cada tabuleiro consistia em sete peças arredondadas para cada jogador, seis dados tetraédricos com marcações em dois vértices e 21 bolas brancas. Existem várias interpretações de como o jogo funcionava, sendo esse similar aos jogos de percurso, que consiste em chegar ao fim de um caminho, atravessando as casas do tabuleiro de acordo com o número obtido no lançamento de dados.

Figura 2.3 – Jogo Real de Ur (a) e transcrição de Itti-Marduk-balatu (b).



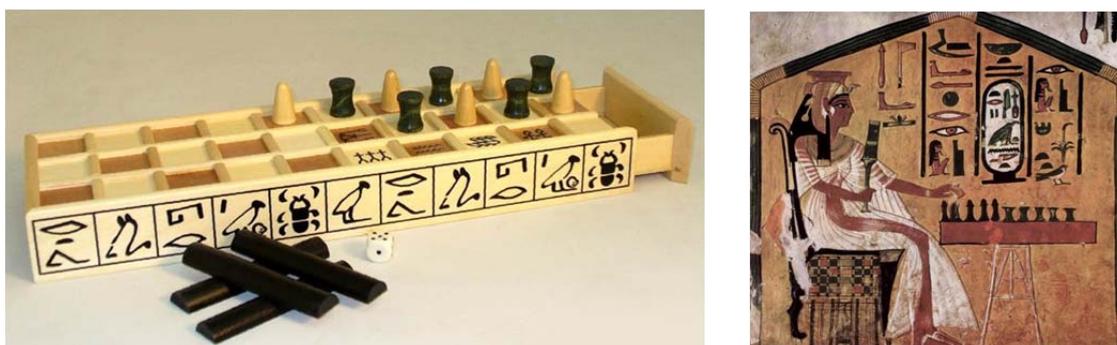
Fonte: <https://www.apaixonadosporhistoria.com.br/artigo/77/o-jogo-real-de-ur>.

Os antigos egípcios também se divertiam com os jogos de tabuleiro. Um deles era o Sênét, ou Senat, ilustrado na Figura 2.4, também conhecido como “jogo de passagem da alma para outro mundo” (CUSTÓDIO, 2016). Fragmentos e hieróglifos encontrados em escavações indicam que o Sênét teria surgido por volta de 5.500 anos. Na tumba do faraó Tutancâmon (1333 a 1323 a.C.) foram encontrados quatro tabuleiros, sendo um deles constituído de ébano e marfim, e com peças em ouro. O Sênét tinha profunda ligação com a mitologia egípcia, sendo citado no “Livro dos Mortos” e em outros textos religiosos (ANÔNIMO, 1982).

Os jogos eram itens indispensáveis após a morte, pois os povos daquele período acreditavam que o ato de jogar poderia ser uma forma de diversão eterna. Assim, segundo a tradição mesopotâmica, os jogos pertencentes aos falecidos eram enterrados juntamente com seus bens pessoais, salvando-lhes do tédio infinito. Quando havia apenas um jogador, entendia-se que ele enfrentava o seu próprio destino, representado pela imagem do deus dos mortos, Osíris. Se vitorioso, o jogador receberia a benção da

vida eterna. Vencer o jogo Sênét significava triunfar sobre o mal e renascer com sucesso na vida após a morte. Podia ser usado um rico tabuleiro de madeira incrustada com materiais preciosos ou, na maioria dos casos, uma simples grade riscada no chão, num pedaço de madeira ou numa pedra calcária. Até no topo dos altos paredões foram encontrados desenhos do tabuleiro, talvez utilizados pelos pedreiros que se distraíam enquanto descansavam da tarefa de erguer as enormes estruturas daquela época. Esse era, sem dúvida, o jogo de tabuleiro mais popular no Egito, sendo praticado amplamente por todas as classes sociais e documentado desde as primeiras dinastias. Mais de 40 tabuleiros desse jogo, alguns bem conservados, foram encontrados pelos arqueólogos. O Sênét é formado por três colunas, possuindo 10 a 11 casas cada, chamadas de peru. O objetivo do jogo é mover as peças através das casas, cada uma com suas respectivas marcações e significados (CUSTÓDIO, 2016).

Figura 2.4 – Nifertiti e o Sênét, o jogo de tabuleiro egípcio.



Fonte: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/01/a-origem-dos-jogos-de-tabuleiro.html

O Backgammon ou Gamão, como o conhecemos no Brasil, ilustrado na Figura 2.5, surge na Pérsia com o nome de Nard (AITH, 2018). A sua origem é incerta e pode ter sido criado no Século III, na formação do reinado Sassânida, sob o reinado do Xá (imperador) da Pérsia Artaxes I, ou pode vir do Século VI, quando viveu o vizir (ministro) Buzurgmihir. Na Figura 2.5 aparece Buzurgmihir demonstrando o Nard (Gamão) para um raja indiano (século XI).

Apesar dos poucos recursos existentes na época de sua criação, o Gamão utilizou o que de melhor havia nos materiais como madeira, pedras e ossos, para que se fabricassem as peças e os tabuleiros, e dados feitos de ossos, sendo um jogo extremamente popular entre os sumérios e os persas. O conceito do Gamão está entre os primeiros jogos criados pelo homem que são os jogos de percurso onde o objetivo é fazer com que todas as peças atravessem o tabuleiro. Suas variações nos divertem há mais de 5.000 anos (AITH, 2018).

Figura 2.5 – O jogo Nard (Gamão) e o vizir Buzurgmihr.



Fonte: <https://historiadogamao.wordpress.com/2018/04/20/tabuleiros-historicos/>

O Go, ilustrado na Figura 2.6, conhecido como Igo no Japão, WeiQi na China e Baduk na Coreia, é um jogo de tabuleiro fascinante que nasceu na China há mais de 4.000 anos (APGO, 2019). A sua origem permanece incerta e é rodeada por vários mitos. Das quatro grandes artes da China antiga, a poesia, o Guqin (um instrumento de corda), a caligrafia e o jogo Go, este último, apesar da sua aparente simplicidade, foi considerada a mais difícil de apreender, compreender e dominar. Foi introduzido há cerca de 1.300 anos no Japão através de mestres budistas que visitaram a China, ganhando popularidade junto da corte imperial. Foi institucionalizado em quatro escolas, tornando-se num modo de vida para alguns sábios.

Hoje, o Go é ainda jogado na sua forma original. Apesar do seu alto nível estratégico, o jogo possui regras simples, como diz seu nome, Go, cuja tradução literal pode ser feita como “jogo de cercar”. Seu principal objetivo é criar e capturar territórios do tabuleiro. É jogado com peças (pedras) pretas e brancas. Cada jogador coloca alternadamente uma pedra numa interseção, tentando cercar territórios. As peças permanecem no tabuleiro, na mesma posição onde foram colocadas, a não ser que venham a ser, por sua vez, cercadas e capturadas. Vence quem conseguir dominar a maior área do tabuleiro.

Figura 2.6 – Ilustrações do jogo Go.



Fonte: <http://www.go-portugal.org/go/o-que-e-o-go>.

Até agora vimos que os jogos de tabuleiros acompanham a humanidade desde as primeiras civilizações. Da Índia ao Egito, todas elas desenvolveram sua versão deste instrumento, utilizando-se de dados e peças que percorrem um circuito pré-determinado, sob certas regras. Mesmo no mundo antigo houve troca de ideias e mercadorias entre esses povos, e os jogos foram desenvolvendo-se com as características de cada época, em cada região.

Independentemente do continente ou período histórico, os elementos que compõem o jogo de tabuleiro estão ali presentes como fragmentos de culturas já esquecidas, ritos já abandonados, e agora transformados em mero passatempo. Como bem conclui Huizinga (2014, p. 177): “Na história, na arte e na literatura, tudo aquilo que vemos sob a forma de um belo e nobre jogo começou por ser um jogo sagrado”. Os jogos de tabuleiro da antiguidade foram reinterpretados, reimaginados e, principalmente, eternizados. Vários deles foram adotados pelo mundo digital, com versões online que podem ser jogados entre pessoas dos mais variados locais e culturas.

Concluo aqui esse brevíssimo panorama da história dos jogos de tabuleiro na antiguidade. Meu objetivo foi mostrar que os jogos antigos não eram apenas vistos como diversão, mas como uma peça cultural, que avançou as casas da história.

Um elemento presente em vários jogos de tabuleiro é o dado, uma forma de desafiar o destino e a sorte. O homem já utilizou vários objetos que lançados revelariam algum presságio, como conchas, ossos e galhos. Qualquer objeto servia como oráculo. Os dados são conhecidos desde a pré-história, e não é possível prever quando surgiram. A ideia por trás dos dados está no lançamento de objetos com múltiplas posições usados para gerar um número aleatório. Os primeiros dados foram feitos com ossos de animais e utilizados para prever o futuro e para a tomada de decisões. O Jogo de Ur, o Sênét e o Gamão são jogos que utilizam dados. Porém, diferentemente dos dois primeiros, onde os dados determinam o movimento das peças sobre o tabuleiro, no Gamão os dados representam apenas uma limitação para os possíveis movimentos das peças a serem decididos segundo a estratégia do jogador. Já o jogo Go não utiliza dados, sendo a decisão das jogadas apenas uma questão de raciocínio lógico e estratégia.

Esses jogos antigos de tabuleiro são conhecidos por “jogos abstratos de estratégia” para diferenciá-los dos jogos modernos de tabuleiro, tais como War, Banco Imobiliário, Detetive, Carcassone, Catan, entre tantos outros. Nos jogos modernos de tabuleiro utiliza-se geralmente cartas para definir a dinâmica do jogo. Isso não significa que não haja jogos abstratos de estratégia criados mais recentemente. Temos como

exemplo o Abalone, o Reversi e As Amazonas. Neste trabalho, me restringi a aplicação dos jogos abstratos de estratégia que não fazem uso de dados, conforme será discutido no próximo capítulo, na análise de cada um dos encontros realizados com os alunos.

2.5 Programa de Extensão LoBoGames

O programa de extensão Jogos Lógicos de Tabuleiro (com acrônimo LoBoGames, de *Logic Board Games*), desenvolvido na UFRGS, faz um resgate dos jogos abstratos de estratégia do mundo todo para o seu uso como instrumento pedagógico através de uma metodologia própria (RIBAS *et al.*, 2018) (LOBOGAMES, 2019). A quase centena de jogos utilizados neste projeto foi coletada de livros e páginas WEB. Alguns poucos jogos foram criados (adaptados) para permitir a passagem gradual em complexidade de um para outro. Os jogos coletados foram agrupados em módulos segundo seu princípio de funcionamento, conforme apresentado na Figura 2.7, e ilustrado na Figura 2.8.

Figura 2.7 – Quadro dos módulos propostos pelo projeto LoBoGames.

Módulos	Princípio básico	Exemplos
Jogos de bloqueio	Bloquear as peças adversárias	Pong hau k'i, Madelinette, Mu Torere, Amazonas, Rastro
Jogos de alinhamento	Movimentar as peças para alinhá-las	Picaria, Tapatán, Shisima, Three Men's Morris, Moinho, Tic Tackle, Tsoro Yematatu, Dara, Tonkim
Jogos de deslocamento	Deslocar as peças para um lugar específico	Halma, Xadrez Chinês, Tábula, Gamão, Mancalas
Jogos de posicionamento	Posicionar estrategicamente as peças que não serão mais movimentadas	Jogo-da-velha, Reversi, Go, Gomoku, Quina, 4-em-linha
Jogos de captura	Capturar as peças adversárias	Alquerque, Felli, Luta-das-serpentes, Pretwa, Damas, Fanorona, Surakarka, Yoté
Jogos de caça	Um jogador persegue as peças do outro	Lebre e cachorros, Leopardo e caçadores, Tablut, Assalto, Lobo e cabras, Jogo-da-onça

Há uma infinidade de jogos abstratos de estratégia que podem ser encontrados na literatura (BELL, 2017). Ao reuni-los em categorias, conforme descrito acima, isso permite não apenas compreendê-los melhor mas principalmente trabalhar alguns conceitos e ensinamentos com os participantes, sejam eles escolares, adultos ou idosos. Por exemplo, os jogos de caça mostram claramente que para quem está caçando a união faz a força, enquanto que a melhor estratégia para quem está em menor número é dispersar as peças adversárias. Nos jogos de deslocamento, por outro lado, o próprio termo indica que o conceito trabalhado é como movimentar estrategicamente objetos ou movimentar-se a si próprio para alcançar o local desejado no menor tempo ou esforço

possível. Nos jogos de posicionamento, por sua vez, percebe-se que a decisão tomada no momento da colocação de uma peça no tabuleiro é definitiva (podendo ser benéfica ou não no decorrer do jogo e no seu resultado final), pois esta não poderá ser movimentada. É possível trabalhar diversas questões do nosso cotidiano e da própria vida explorando os conceitos e princípios presentes nesses jogos de tabuleiro. De fato, isso já vem sendo feito por algumas culturas há muitos séculos.

Além disso, quando esses jogos são organizados em uma sequência crescente de complexidade, tal como acontece com as fases de um jogo de videogame, por exemplo, o participante é motivado a jogar algo simples (e rápido), sem muita resistência à atividade proposta, principalmente por aqueles que não possuem o hábito de praticar este tipo de jogo. À medida que novos jogos vão sendo propostos, acrescentando-se uma nova regra ou, simplesmente, altera-se o cenário (no caso o tabuleiro). O participante vai sendo levado pela curiosidade da descoberta de um novo jogo (de outra cultura, de outra região do mundo) e pelo novo desafio, que deve ser levemente mais complexo mentalmente.

Figura 2.8 – Módulos propostos pelo projeto LoBoGames.



Fonte: <http://www.inf.ufrgs.br/lobogames>.

Para exemplificar esta questão, vejamos a aplicação de uma sequência de jogos de captura, cuja única regra inicial é saltar com uma peça sua sobre a(s) peça(s) adversária(s) e retirar essa(s) do tabuleiro, ou seja, capturá-la(s). Neste momento, não há nenhuma restrição dos movimentos das peças que não seja apenas andar sobre as linhas do tabuleiro para posições vizinhas livres, quer dizer, as peças podem movimentar-se para todos os lados. Iniciando com o jogo Alquerque temos um tabuleiro quadrado, mais intuitivo para o participante. Na sequência, é interessante passar para o Dash-Guti, onde a única mudança é o formato do tabuleiro, agora triangular. E então, em um terceiro momento, apresentar o Pretwa que tem as mesmas regras, porém, em um tabuleiro circular que provoca o interesse pelo novo e um exercício lógico bastante diferenciado dos anteriores apenas pela alteração do cenário. Poderia passar, então, para o Harbaga que é semelhante ao Alquerque mas com a possibilidade de promover as peças quando estas atingem a última linha do outro lado do tabuleiro, ganhando assim um movimento mais flexível sobre o mesmo, ou seja, podendo andar várias posições em uma única jogada. Só então seria o momento de introduzir o conhecido jogo de Damas, onde teríamos, além da promoção das peças em “damas”, uma restrição adicional à movimentação das peças sendo apenas para frente enquanto estas não forem promovidas. Percebemos, desta forma, que o jogo de Damas, muito difundido na cultura brasileira e no meio escolar, não é um jogo simples de ser aprendido pois ele envolve diversas regras que devem ser assimiladas antes da sua prática. Na metodologia proposta esta dificuldade é facilmente contornada, além do efeito motivador para o participante de conhecer outros jogos com tabuleiros um tanto incomuns na nossa cultura.

Aproveitando o exemplo da dinâmica descrita acima com os jogos de tabuleiro, é interessante observar que quando um novo jogo é descoberto as suas primeiras práticas envolvem o exercício lógico (a resolução de problemas) sem nenhum conhecimento prévio (memória de padrões ou estudo prévio de estratégias). À medida que o praticante se especializa em determinado jogo, o próprio raciocínio lógico vai sendo poupado e substituído por padrões pré-assimilados do jogo. A troca de cenário ou a inclusão de uma nova regra resgata o foco para o exercício lógico puro de um problema não visto ou avaliado previamente.

Quando alguém é convidado para jogar um jogo de tabuleiro, a primeira coisa que vem em sua mente é a exposição pessoal, mesmo que o fato de ganhar ou perder não seja o mais importante. Mas trata-se de uma disputa entre dois jogadores. Percebe-

se que os praticantes de jogos de tabuleiro normalmente delegam suas derrotas a um erro próprio na decisão das suas jogadas (na resolução dos problemas que se apresentaram sobre o tabuleiro), e não na superioridade do oponente. Um exemplo disso é o fato de que muitas vezes, ao término de um jogo, os participantes recordam e discutem posições e decisões ocorridas durante a disputa. De qualquer forma, esta exposição pessoal nem sempre é bem aceita em um primeiro momento, principalmente por participantes que não possuem o hábito de praticar este tipo de jogo. E isso é observado em todas as idades.

Para minimizar este fator, o projeto LoBoGames traz a apresentação (e prática) de jogos gigantes, quando os tabuleiros são desenhados no chão e praticados entre equipes, podendo ser duplas ou grupos maiores, conforme ilustrado na Figura 2.9.

Figura 2.9 – Prática do jogo gigante.



Fonte: Fotos registradas pela autora na EMEF Martin Aranha, Porto Alegre, RS.

O tabuleiro gigante permite que a sua visualização seja melhor por parte das equipes. Por outro lado, esse tabuleiro maior dificulta as tomadas de decisão pois a sua visualização por inteiro através de um único olhar fica prejudicada, isso significa que é necessário mover a cabeça frequentemente para visualizar todos os pontos do tabuleiro, o que não ocorre com o pequeno tabuleiro sobre uma mesa. Mas há algo mais

interessante nesta tomada de decisão da jogada a ser realizada por determinada equipe: é a negociação desta decisão dentro da própria equipe. Esta modalidade do “jogo gigante” promove as relações pessoais e tira da mesa (e da sala de aula) este instrumento para ser utilizado em espaços maiores e com seus participantes geralmente em pé, e não mais sentados.

Tem-se explorado também uma versão intermediária, chamada de “mini-gigante”, na qual os tabuleiros são construídos no tamanho de mais ou menos um metro quadrado. Este jogo mini-gigante pode ser colocado sobre grandes mesas para serem jogados em pé entre duplas de participantes. Esta modalidade de prática tende a atrair aqueles que são mais receosos com a exposição individual inerente ao jogo clássico sobre a mesa, pois formar uma dupla com um companheiro ou participar de uma equipe lhe permite dar suas sugestões de jogadas (soluções para o problema apresentado naquele momento sobre o tabuleiro) com menor responsabilidade sobre a decisão final da jogada a ser realizada.

Os tabuleiros gigantes criados no chão abrem outra possibilidade que é a prática na modalidade do “jogo vivo” ou “jogo humano”, ilustrado na Figura 2.10, onde os participantes são as próprias peças, e quem está de fora do tabuleiro não pode sugerir as jogadas. Ou seja, os jogadores de cada equipe, identificados com coletes ou camisetas de uma determinada cor, não são marionetes de jogadores externos que estão realizando uma disputa e solicitando que as peças (pessoas) movimentem-se para determinada posição.

Figura 2.10 – Prática do jogo humano.



Fonte: Foto registrada pela autora na olimpíada de jogos em Santo Cristo, RS.

2.6 Atividades Realizadas

Foram realizados 17 encontros regulares semanais todas as quintas-feiras, das 8 horas às 17 horas, no período de uma hora e trinta minutos com cada uma das quatro turmas, do 2º ao 5º ano, separadamente. As atividades realizadas estão sumarizadas no quadro apresentado na Figura 2.11, e serão detalhadas e analisadas no capítulo 4. Foram explorados os jogos nas modalidades de mesa, mini-gigante, gigante e humano.

Os registros fotográficos e em vídeo foram realizados pela própria pesquisadora durante a aplicação das atividades propostas. Os registros no diário de campo foram feitos logo após o fechamento das atividades do dia. Ao final do período de aplicação desses encontros, no mês de agosto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas pela pesquisadora com cinco professoras (as responsáveis pelas turmas e a coordenadora pedagógica) e com vinte alunos escolhidos aleatoriamente dentre as quatro turmas.

Figura 2.11 - Quadro das atividades realizadas.

Encontro	Dia	Atividade
1	21/março	Jogo dos Pontos
2	28/março	Jogos de alinhamento: Tapatan, Shisima, Picaria
3	04/abril	Jogo de alinhamento: Tic Tackle
4	11/abril	Jogos de caça: Cachorros e Raposa, Lobo e Cabras
5	25/abril	Jogos de captura: Alquerque, Dash Gutí, Pretwa
6	03/maio	Quebra-cabeça Tangram
7	09/maio	Jogo de captura: Damas brasileira
8	16/maio	Jogos de posicionamento: Jogo da Velha, 4-em-linha, Gomoku, Quina, Reversi
9	23/maio	Jogos de deslocamento: Halma, Xadrez Chinês
10	30/maio	Jogo de deslocamento: Halma (em duplas)
11	04/junho	Jogos de caça: Jogo da Onça, Tigres e Vacas, Asalto, Leopardo e Caçadores
12	13/junho	Jogos de alinhamento: Men's Morris
13	27/junho	Jogo de captura: Dama Turca
14	25/julho	Vários jogos
15	08/agosto	Vários jogos
16	15/agosto	Vários jogos
17	22/agosto	Vários jogos

3. O JOGO

O jogo estimula o contato e o respeito entre alunos e professores na escola. A criança aprende a ter paciência para esperar a sua vez de jogar. Exercita a diplomacia no contato com os colegas assim como a sua própria concentração, pois é preciso prestar atenção nas suas atitudes e na atitude dos demais. Aprende a ter responsabilidade, jogar de acordo com as regras e cuidar do material utilizado. Outro aspecto importante é aprender a fazer escolhas e aceitar as consequências das escolhas feitas, aceitar e aprender a lidar com a vitória ou a derrota, sabendo que se pode tentar vencer, mas correndo o risco de perder.

Neste capítulo, apresento os jogos de tabuleiro que foram aplicados, fazendo assim uma análise sobre as atividades propostas e o impacto gerado nas turmas do 2º ao 5º ano da Escola Canadá, sem perder a ludicidade, seus referenciais e seu real significado. Ressalto que isso só acontece se houver intervenções pedagógicas por parte do professor. Grandó (2000) propõe sete momentos distintos: familiarização com o material do jogo; reconhecimento das regras; jogar para garantir regras; intervenção pedagógica verbal; registro do jogo; intervenção escrita; e jogar com competência.

Na sequência, apresento cada um dos encontros analisando a reação dos alunos em relação aos jogos e a dinâmica proposta em cada dia.

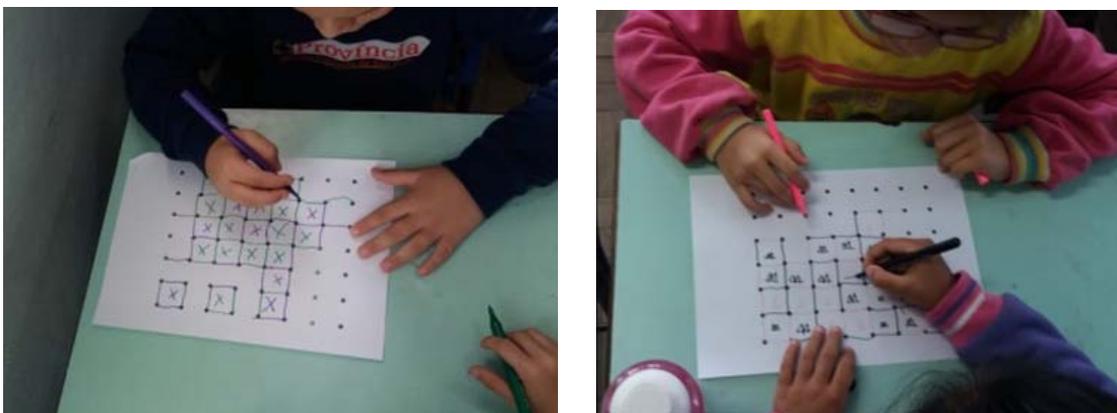
3.1 Ligando os Pontos

Timbiriche, também conhecido por Jogo dos Pontos, entre outros nomes como Dots and Boxes, Squares, Paddocks, Square-it, Smart Dots, Dot Boxing e Dot Game, é um jogo de lápis e papel, jogado entre duas pessoas, conforme ilustrado na Figura 3.1. Foi publicado inicialmente em 1889 por Édouard Lucas (WIKIPEDIA, 2019).

No Jogo dos Pontos, o primeiro jogador deverá unir dois pontos vizinhos no tabuleiro com um segmento horizontal ou vertical. Em seguida, seu adversário fará outra linha, unindo dois pontos no mesmo tabuleiro. O jogo assim segue. Quando um jogador consegue fechar um quadrado deve marcá-lo como seu escrevendo, por exemplo, a letra inicial de seu nome. Quando todo o tabuleiro estiver repleto de quadrados, não restando mais nenhuma ligação possível, o jogo termina. Vence quem tiver completado mais quadrados.

Esta atividade proposta permite trabalhar e observar diversas habilidades nos participantes. Questões cognitivas são facilmente observadas tais como perceber o que é um quadrado, desenhar as linhas corretamente, perceber que pode conquistar pontos no jogo (fechar quadrados), evitar que o adversário o faça, montar estratégias. A questão social do jogo também pode ser inicialmente analisada no participante, como perceber a sua vez de jogar e aguardar a vez do outro, não desrespeitar o adversário ao vencer e aceitar a derrota. Outras questões de comportamento surgem nesta primeira e simples atividade como as tomadas de decisão, a autonomia do participante, a sua postura durante o jogo frente ao adversário, a sua competitividade, entre outras.

Figura 3.1- Alunos jogando o Jogo dos Pontos.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

A escolha desse jogo foi para o reconhecimento das turmas em relação a sua atenção, percepção, alinhamento, interesse e dificuldade, para que eu pudesse pensar na apresentação dos próximos jogos. Na minha percepção, o Jogo dos Pontos foi a escolha certa, tendo sido adequado na sua complexidade, no tempo certo para o primeiro dia, cerca de uma hora e trinta minutos. Na minha análise, fazer o Jogo dos Pontos no início das intervenções da pesquisa funciona muito bem porque com este podemos avaliar o interesse pelo jogar e as possíveis dificuldades e desafios que encontraremos para trabalhar com os grupos de participantes.

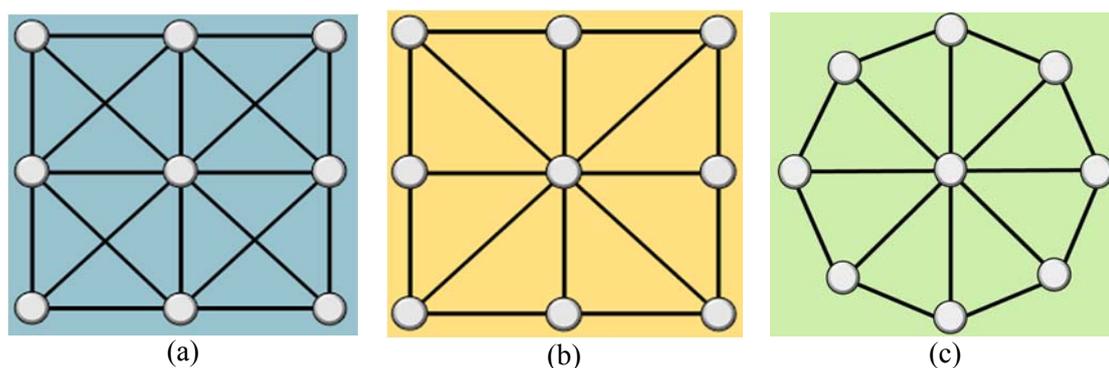
3.2 Primeiros Alinhamentos

São os jogos cujo objetivo principal é movimentar as peças sobre o tabuleiro procurando alinhá-las (três peças ou mais). Aqui temos jogos muito semelhantes de diversas partes do mundo como o Picaria (dos indígenas norte-americanos), o Tapatan (das Filipinas), o Achi (do noroeste africano), o Altan Xaaracaj (da Mongólia), o

Shisima (do Quênia), as variantes dos Men's Morris (da Europa) e a variante brasileira chamada de Brasileirão ou Bandeira Brasileira. Também são representantes desta categoria o Tsoro Yematatu (do Zimbábwe) e o Dara (do Egito).

Neste encontro foram apresentados os primeiros jogos de alinhamento, que são jogos de fácil compreensão, cujo objetivo principal é movimentar as peças sobre o tabuleiro procurando alinhá-las (três peças). Os jogos apresentados foram o Picaria, o Tapatan e o Shisima, mostrados na Figura 3.2. Iniciamos com o jogo Picaria pois tem maior liberdade de movimento (mais linhas no tabuleiro). A seguir, passamos ao jogo Tapatan, onde algumas linhas do tabuleiro anterior não estão mais presentes. Depois jogamos o Shisima, que tem um formato arredondado para restringir os alinhamentos possíveis, neste caso sempre passando pela posição central do tabuleiro. No primeiro momento, as peças do jogo iniciavam posicionadas no tabuleiro para que as crianças se familiarizassem mais facilmente apenas com o movimento dessas. Em seguida, os jogadores colocavam alternadamente uma peça por vez sobre um ponto vazio no tabuleiro. Quando as seis peças tivessem sido colocadas, sendo que ninguém tivesse vencido a partida durante a etapa de colocação (alinhando suas peças), os jogadores revezavam-se movimentando uma peça por vez ao longo de qualquer linha até uma posição livre vizinha. Desta forma, o jogo tem duas etapas distintas de raciocínio: o da colocação estratégica das peças e a movimentação dessas respeitando a disposição das linhas do tabuleiro.

Figura 3.2- Tabuleiros dos jogos Picaria (a), Tapatan (b) e Shisima (c).



Fonte: <http://www.inf.ufrgs.br/lobogames>.

Os jogos aplicados tiveram como objetivo mostrar o conceito de alinhamento para as crianças, conceito este que alguns tiveram um pouco de dificuldade para entender, principalmente em relação ao jogo Shisima, talvez pelo fato do tabuleiro de ser arredondado, pois não termos o hábito de ver jogos de tabuleiro no formato que não

seja quadrado. A aceitação e o interesse por estes jogos foram unânimes, algumas crianças já planejavam a próxima jogada e onde colocar as peças.

Neste encontro também foi apresentado o jogo na modalidade gigante, no caso o Tapatan. O jogo gigante permite que a sua visualização seja melhor por parte das equipes. Por outro lado, esse tabuleiro maior dificulta a tomada de decisões, pois a sua visualização global fica prejudicada. Mas há algo mais interessante nesta tomada de decisão da jogada a ser realizada por determinada equipe que é a negociação desta decisão dentro da própria equipe. O interesse pelo jogo só aumentou, houve discussões sobre a formação das equipes, respeito pelas jogadas dos colegas. Porém, as decisões sobre as jogadas ainda eram feitas de forma individual. E a tomada de decisão, mesmo que individual, aconteceu com todos sem o receio do “erro”.

3.3 Diagonal Não Percebida

No Tic Tackle, mostrado na Figura 3.3, o objetivo é alinhar pelo menos três peças na direção ortogonal ou diagonal através do movimento dessas sobre as linhas ortogonais do tabuleiro para as posições livres vizinhas. As peças alinhadas devem ser adjacentes, não podendo haver posição vazia ou com peça adversária entre elas. O que torna o Tic Tackle interessante é o fato de que as peças só podem movimentar-se no sentido ortogonal (e nunca na diagonal), e o alinhamento para vencer o jogo é válido nos dois sentidos. A principal dificuldade observada foi o entendimento e a visualização do alinhamento no sentido diagonal.

Figura 3.3 - Alunos jogando o Tic Tackle.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

Foi apresentado então o Tic Tackle gigante, onde ele foi melhor compreendido. A visão do jogo, por causa de seu tamanho, facilitou a explicação de uma forma mais ampliada. Um grande grupo observava enquanto se explicava o jogo novamente fazendo com que as crianças usassem seu próprio corpo juntamente com as peças por todo o

tabuleiro dando assim novas possibilidades de entendimento dos grupos que jogavam e dos que observavam. As discussões sobre diagonal foram intensificadas, embora alguns ainda ficaram com dificuldade de enxergar.

Com essa modalidade de jogo teve-se maior facilidade de fazer com que as crianças se juntassem para discutir e tirar dúvidas. Algumas crianças que não se posicionaram em sala de aula, com o tabuleiro gigante passaram a manifestar opiniões, dúvidas e estratégias, possibilitando ainda mais a interação entre eles. Fica a reflexão de que talvez o jogo gigante deva ser apresentado antes do jogo na mesa de forma a facilitar o seu entendimento.

Neste encontro foi feita a primeira experiência com um grupo de apresentar alguns desafios lógicos individuais. Foi apresentado o Pentalfa (desafio das estrelas de 5 e 8 pontas), conforme visto na Figura 3.4, e o Frog Hop (jogo do sapo). Esses desafios não atraíram a todos, mas a discussão, a parceria e as várias tentativas para achar a solução, envolvendo aqueles que se interessaram, foram muito intensas e com muito empenho, sem desistência até que os desafios fossem resolvidos.

Figura 3.4 - Desafios lógicos Pentalfa.



Fonte: Foto registrada pela autora.

3.4 Adversários com Objetivos Diferentes

Os jogos de caça são conhecidos por serem jogos “desiguais”, onde os participantes estão em condições diferentes de disputa: um com mais peças tem que bloquear o outro que, por sua vez, possui apenas uma ou algumas poucas. O nome

desses jogos está geralmente associado a animais como o Jogo da Onça (dos indígenas bororos do Brasil), ilustrado na Figura 3.5, e Caçadores e Leopardos (da Ásia). Mas há jogos com nomes mais distintos como o Assalto (ou Officers-and-Sepoys, da Inglaterra), o Tablut (antigo jogo viking) e o Bagh Chal (da Índia), mostrado na Figura 3.5. No caso do Jogo da Onça, sua origem provável está ligada ao jogo Taptana, ou Jogo do Puma, que era praticado pelos incas desde 1200 d.C. até a chegada dos europeus à América. Este jogo foi retratado numa gravura da época em que os espanhóis dominaram os incas, na qual Atahualpa, o último de seus imperadores, joga com seus carcereiros pouco antes de ser morto, em 1553. Até hoje, existem vestígios do tabuleiro de Taptana em ruínas incas no Peru. Entre os indígenas mapuche do Chile um jogo similar era conhecido pelo nome de Komikan e entre os aymara da Bolívia como Kumisina.

Figura 3.5 – Jogos de caça: Jogo da Onça (a) e Bagh Chal (b).



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br> e <https://boardgamegeek.com/>

O objetivo, neste dia, foi mostrar que existe um jogo de tabuleiro desigual onde os dois jogadores têm objetivos diferentes. Trabalhamos no mesmo tabuleiro onde podem ser realizados dois jogos diferentes. Um primeiro jogo onde um caça com restrição de movimento enquanto o outro apenas foge, e um segundo jogo onde o que caça tem mais peças e maior liberdade de movimento e o que está sendo caçado pode agora capturar os caçadores. O primeiro é conhecido por Raposa e Cachorros, onde os cachorros devem trancar a raposa em qualquer lugar, deixando-a sem movimento, e a raposa deve escapar tentando chegar do outro lado do tabuleiro. O jogo é simples, serve mais como um exercício da dinâmica do jogo do que uma disputa propriamente dita devido a pouca flexibilidade de movimentos do caçador (no caso os cachorros). O segundo é o jogo Lobo e Cabras, onde há mais cabras do que o número de cachorros do jogo anterior e essas não apresentam mais a restrição de movimento, podendo mover-se

para trás também. O objetivo das cabras continua sendo o mesmo dos cachorros: cercar e deixar sem movimento o lobo (antes raposa). O lobo, por sua vez, pode agora capturar peças adversárias saltando por sobre essas, quer dizer, comer cabras. Podem ser vários saltos em sequência, ou seja, múltiplas capturas na mesma jogada. Com a captura de cabras, essas perdem força para conseguir bloquear o lobo.

O que percebi em todas as turmas foi que, quando houve a possibilidade de captura, o interesse foi maior, talvez pelo próprio ato de capturar peças do outro ou pelo fato de conhecerem o jogo de Damas, que é um jogo mais presente na cultura brasileira.

Foi interessante observar que, para algumas crianças, houve diferença entre o desempenho do “personagem” que estavam representando. Alguns diziam que preferiam ser o animal a ser caçado, pois tinha mais possibilidade de fugir. Outros diziam que sendo a caça só precisavam fugir. E outros disseram preferir ser o caçador, pois eram mais fortes por estar em maior quantidade, no caso os lobos e os cachorros. O comentário de um aluno do 4º ano foi: “É um jogo muito fácil para o lobo, mas muito estratégico para as cabras. Ser cabras é difícil, usa muito o raciocínio.” Foi percebido na fala e na maneira como jogavam que o fato de representar os animais do jogo que caçam, estes eram mais fortes por causa do animal em questão, ou seja, o cachorro e o lobo.

Todo jogo é uma ficção, encenada em tempo real e, portanto, irreproduzível em suas especificidades. Mas a possibilidade de expressão mimética da realidade implica seleção, recomposição e ressignificação de elementos do cotidiano, presente ou não, em um ato de fingir. Isso me fez refletir sobre o fato de que reconhecer e compreender os sentidos que encontram-se presentes na ficção é, portanto, tarefa do participante que, mesmo engajado na fabulação, precisa analisar aspectos do mundo real. Aliás, a consciência da fantasia de “só fazer de conta no jogo”, conforme destaca Huizinga (2014, p. 11), “não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento. [...] Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador”. Desta forma, o jogo “captura” os jogadores para a existência dentro de um outro plano e, assim, convoca a imaginação de seus participantes, exigindo o exercício da criatividade.

3.5 Comer ou Capturar?

Jogos de captura, como o próprio termo sugere, são aqueles onde o objetivo principal é capturar as peças adversárias, como o conhecido jogo de Damas. Com este princípio de funcionamento há uma grande variedade de jogos como o Alquerque (do antigo Egito), o Pretwa (do Srilanka), a Luta das Serpentes (dos indígenas mexicanos), o Fanorona (de Madagascar), o Yoté (do norte da África) e o Surakarta (da ilha de Java, Indonésia). Esses jogos têm por princípio a captura de todas, ou a quase totalidade, das peças adversárias, sendo também conhecidos por War Games (Jogos de Guerra). Várias são as formas de captura encontradas nos diferentes jogos. Além disso, alguns apresentam restrições específicas de movimentação das peças e a promoção dessas permitindo maior liberdade de movimento.

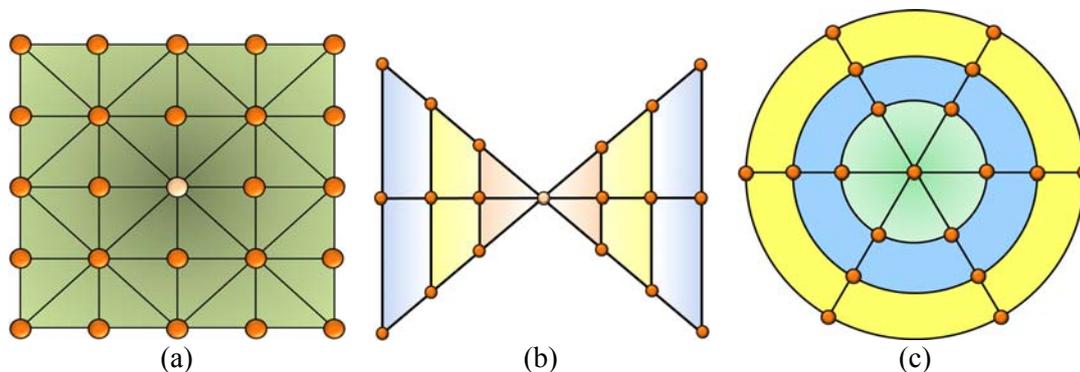
Os primeiros jogos apresentados eram simples, onde o objetivo era capturar as peças do outro saltando por sobre elas e sem muitas restrições de movimento sobre o tabuleiro. O primeiro jogo apresentado foi o Alquerque (ou Qhirkat). Talvez este seja o jogo (de tabuleiro) de captura mais antigo registrado pelo homem, tendo sido encontrado esculpido nas paredes de templo egípcio em Kurna, datado de pelo menos 1400 a.C. Foi levado pelo mouros para a Europa através da Espanha. No Alquerque, o movimento das peças é livre, para frente e para trás, respeitando as linhas ortogonais e diagonais do tabuleiro, e sempre se movimentando para uma posição vizinha ou saltando (capturando) uma ou mais peças adversárias. As crianças se concentraram muito neste jogo, pois a expectativa de capturar peças do colega foi o maior atrativo para a grande maioria.

Depois foram apresentados os jogos de captura em formato triangular, no caso o jogo do Marrocos chamado Felli e variantes da Índia como Lau Kata Kati, Dash-Guti e Egara-Guti. Por fim, foi apresentado o Pretwa (ou Pretoa), de mesmas regras, porém, em um cenário circular. A captura de peças ao longo do círculo (linha contínua) é permitida, havendo a possibilidade ainda de mudar de direção para uma nova captura no mesmo movimento. Este jogo foi também muito atrativo pelo formato, e a expectativa de querer compreendê-lo bem foi também notada por mim.

Com a possibilidade de usar cenários (tabuleiros) em formatos diferentes (quadrado, triangular e circular), ilustrados na Figura 3.6, fez com que a atenção deles se voltasse principalmente para o tabuleiro. Alguns diziam que seria muito difícil, mas que queriam tentar mesmo assim. Minha percepção com este conjunto de jogos, depois

de mostrado alguns tabuleiros diferentes, foi que a captura das peças do colega não era mais o foco principal, mas sim entender o cenário envolvido.

Figura 3.6- Tabuleiros dos jogos Alquerque (a), Dash-Guti (b) e Pretwa (c).



Fonte: <http://www.inf.ufrgs.br/lobogames>.

Na minha avaliação, mesmo que tenham sido jogos da mesma linha de raciocínio, fez muita diferença a atenção e a atração cada vez que mudava o tabuleiro. Todos os tabuleiros foram muito bem aceitos, mas o circular (jogo Pretwa) foi o que surtiu o maior estranhamento, com um pouco mais de dificuldade de entendimento.

Gostaria de salientar que esse foi o primeiro dia em que decidimos (alunos, professoras e eu) dividir as turmas, algumas em dois grupos e outras em três. O objetivo foi que desta forma a atenção em ouvir, pensar e jogar seria maior, e nossos encontros provavelmente mais produtivos. Saímos da sala de aula e nossos encontros passaram a ser no refeitório, conforme visto na Figura 3.7. O resultado disso foi de fato um maior entendimento para o grupo, com participação e trocas de informações mais ricas e efetivas. O tempo foi suficiente pra trocar os grupos, dentro do período de uma hora e meia da turma, e percebi uma melhor atenção deles para entender o jogo.

Figura 3.7 - Alunos jogando os jogos de captura no refeitório.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

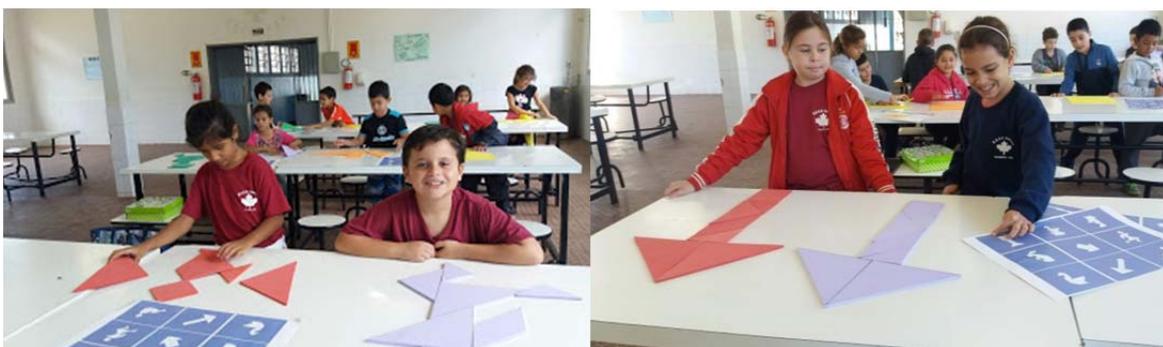
3.6 O Quebra-Cabeça Chinês

Muitos quebra-cabeças geométricos foram criados ao longo dos anos. Porém, nenhum deles conquistou a popularidade do chinês Tangram (TANGRAM, 2016). Ninguém sabe ao certo a origem do Tangram, embora o primeiro livro sobre o assunto tenha surgido em 1813. O que se sabe também é que ele foi trazido para o Ocidente em 1815, e que em três anos a Europa inteira se divertia montando figuras com as suas peças. Outro mistério é a origem do próprio nome, que os chineses chamam de “qi qiao ban” (o que significa “sete placas da astúcia” ou “sete placas da habilidade”).

Composto por apenas sete peças (um quadrado, um paralelogramo e cinco triângulos equiláteros), é possível formar milhares de figuras com um único conjunto de peças (a conta já passava dos 6 mil apenas com os problemas sugeridos durante o século XIX). A versatilidade é tamanha que com elas é possível compor pássaros, gatos, árvores, pessoas, para não falar de uma infinidade de figuras geométricas.

Do ponto de vista prático, a maneira mais simples de se obter um conjunto de peças de Tangram é recortá-las em um pedaço de papel. No entanto, trabalhar com peças mais elaboradas é mais atraente. Além da tradicional madeira, existem kits feitos em vidro, mármore, cerâmica e até mesmo em marfim e carapaça de tartaruga. Para fins educativos, o Tangram pode ser facilmente confeccionado utilizando diversos materiais, desde cartolina, papel cartão e madeira. Eu o construí em E.V.A., conforme observado na Figura 3.8.

Figura 3.8 - Alunos montando figuras com o Tangram.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

O objetivo neste dia foi levar apenas desafios individuais ao invés dos jogos. Como a maioria das crianças não conhecia o Tangram, foi sugerido trabalharem inicialmente o manuseio das peças para criarem suas próprias figuras enquanto íamos falando sobre as formas de cada peça. Foi dado a eles figuras que poderiam auxiliar na

montagem dos desenhos. Mas depois a curiosidade entre um e outro que tinham já montado figuras foi muito grande fazendo com que se juntassem naturalmente em pequenos grupos. Algumas crianças montavam várias figuras me mostrando cada uma delas, outras começaram a se desafiar montando de olhos fechados ou apostando no tempo de montagem. Aos poucos os grupos já formados foram mostrando suas dificuldades e ajudando-se uns aos outros.

O que percebi neste dia foi uma interação livre e natural entre as crianças, que desenvolveram atitudes autônomas, apropriando-se de um senso de responsabilidade própria. Me fez refletir sobre a importância da mediação e da observação do professor, de dar e de incentivar a liberdade de criação, inclusive de movimentos espontâneos como ocorreram.

Existem diversos pontos positivos em utilizar o Tangram. O quebra-cabeça estimula a resolução de problemas. Para que as figuras sejam montadas é necessário planejamento a respeito do lugar onde cada peça deva ser colocada. Além disso, estimula a criatividade afinal as peças do Tangram permitem a montagem de diversas figuras e algumas podem até mesmo ser montadas de várias maneiras diferentes. Outro aspecto positivo é que exercita a noção de espaço, pois, para que algumas figuras sejam montadas, diversas peças devem ser giradas ou viradas no avesso, fato que leva o cérebro a trabalhar regiões responsáveis pelo reconhecimento e posicionamento das formas geométricas.

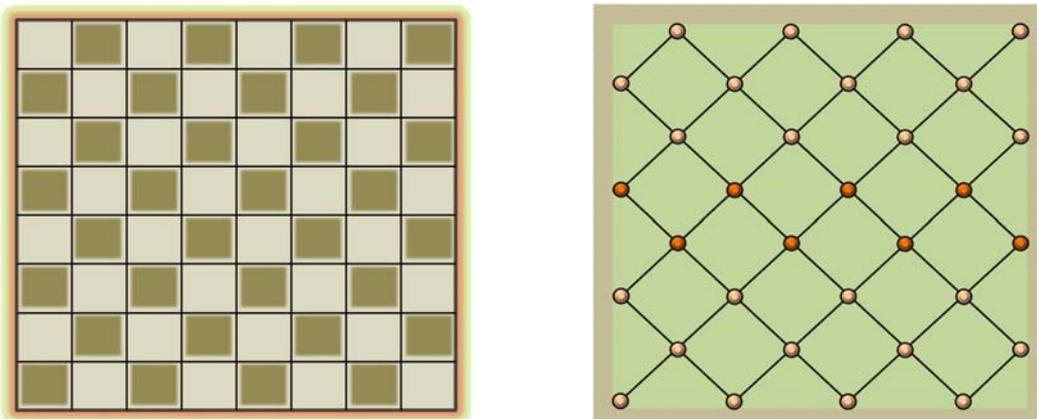
3.7 Enfim um Jogo Conhecido

Foi apresentado o jogo de Damas, internacionalmente conhecido por Draughts ou Checkers, que, de certa forma, é um dos jogos mais vistos e praticados no Brasil. O programa de extensão LoBoGames propõe o jogo de Damas em um tabuleiro diferente, com linhas e pontos, conforme mostrado na Figura 3.9. Este cenário ajuda a evitar dúvidas sobre o movimento das peças e facilita a visualização do tabuleiro, além de manter a similaridade com os demais jogos apresentados. Tabuleiros de diferentes tamanhos (3x3, 4x4, 5x5) também podem ser explorados para simplificar o raciocínio dos iniciantes ou serem mais complexos para quem desejar desafios maiores.

Foram apresentadas as três fases que envolvem o jogo: a questão da captura, a promoção da peça e a restrição de não poder recuar no movimento. O tabuleiro é o mesmo usado nos dois jogos de caça apresentados no quarto encontro, quando também foi discutido a questão da restrição de movimento de peças. Porém, isso não foi

lembrado ou mencionado pelos alunos em nenhum momento, o que me fez pensar que já olhavam para um tabuleiro sem o associá-lo a um jogo específico.

Figura 3.9 – Tabuleiros do jogo de Damas.



Fonte: <http://www.inf.ufrgs.br/lobogames>.

Inicialmente, trabalhamos com a primeira informação de que as peças movimentavam-se para todas as direções, podendo capturar as peças adversárias através de saltos sobre essas. Jogaram sem dificuldade, mostrando-se interessados.

A informação seguinte foi de que poderia ocorrer a promoção de peças ao chegar do outro lado do tabuleiro. As peças promovidas poderiam movimentar-se por longas distâncias, além das posições vizinhas, desde que em linha reta e com o caminho livre. Este movimento mais longo poderia ser explorado para a captura de peças adversárias, desde que se respeitasse o fato da captura ser individual (saltando apenas uma peça adversária por vez). A promoção da peça ocorria em uma posição específica do tabuleiro, porém, para esta peça ser promovida, ela deveria terminar seu movimento nesta posição.

Na terceira parte, ainda no mesmo tabuleiro, tivemos a inclusão da restrição do movimento das peças. Neste jogo, agora, as peças não poderiam ser movimentadas para trás, mas apenas para frente, com exceção do movimento de captura que poderia ser realizados em todas as direções, sendo inclusive obrigatório. O movimento livre de uma peça para todas as direções passava a ser permitido quando esta era promovida.

A observação feita foi de que houve certa satisfação de poder e orgulho durante as etapas apresentadas, pois pareceu que se sentiram capazes de passar as fases de complexidade crescente. “Me senti muito inteligente porque mudei de fase três vezes que nem videogame”, foi o comentário de um aluno do 3º ano.

3.8 Complicando o Jogo-da-Velha

São considerados aqui jogos onde a colocação das peças no tabuleiro define a estratégia do jogador uma vez que não há movimentação das mesmas. Embora o Jogo da Velha (ou Tic-Tac-Toe) tenha por objetivo de vitória o alinhamento de peças, o foco principal de cada jogador é a colocação estratégica de cada peça em determinada posição do tabuleiro. O Gomoku é uma versão japonesa do Jogo da Velha onde o objetivo é alinhar cinco peças. Outros jogos desta categoria são o Quatro-em-Linha (ou Faça-Quatro), o Pente (ou Quina), o Reversi (ou Othello) e o famoso jogo asiático Go.

Logo após os jogos mais simples de posicionamento, já apresentei o tabuleiro do jogo Quina, que é uma versão ocidental do Gomoku e que permite a captura de peças adversárias. Caso uma peça seja colocada deixando um par de peças adversárias entre esta recém colocada e uma outra do mesmo jogador, este par é capturado (retirado do tabuleiro). A captura é válida apenas de pares, não sendo permitido capturar uma, três ou mais peças.

Neste mesmo conceito de envolver as peças adversárias em uma mesma linha em qualquer direção, introduziu-se o jogo Reversi. Neste caso, há uma posição inicial do tabuleiro com a presença de duas peças de cada jogador colocadas nas posições centrais do tabuleiro e de forma intercalada. A peça deve ser colocada sempre ao lado de uma peça adversária, podendo ser em diagonal. A peça ou o grupo de peças adversárias que estiver entre a peça colocada e a próxima (em linha) do mesmo jogador são convertidas em peças para este jogador.

Esperava-se que não houvesse dificuldades neste processo uma vez que o Jogo da Velha é bastante conhecido, e que houvesse um interesse crescente à medida que a complexidade dos jogos fosse aumentando. Por outro lado, pretendia-se observar a reação dos participantes com uma quantidade maior de tampinhas (peças) que nos encontros anteriores. Os jogos finais, Quina e Reversi, seriam os mais desafiadores por apresentarem algumas regras bem particulares. A resposta dos alunos foi tranquila em relação à atividade proposta, porém, sem o mesmo entusiasmo dos encontros anteriores, pois eles acharam os jogos propostos pouco desafiadores.

Na avaliação posterior com a equipe do LoBoGames percebeu-se que houve algumas falhas na aplicação desses jogos, em particular na apresentação da sequência dos jogos escolhidos, principalmente do jogo Quina e do Reversi. Estes eram para ser os mais instigantes deste dia, o que não aconteceu.

Nas entrevistas realizadas posteriormente, obtive os seguintes comentários:

Tinha um que tinha que virar a tampinha de duas cores, bem chato ele... (aluno do 3º ano)

[...] aquele com um monte de quadradinhos. Achei bem difícil e não entendi nadinha. (aluno do 4º ano)

Coloca-se aqui a importância da sequência sugerida pelo projeto LoBoGames. Neste projeto é proposta uma sequência dos jogos em ordem crescente de complexidade onde, a cada etapa, procura-se acrescentar apenas um novo conceito de raciocínio por vez. O diferencial deste projeto é exatamente a sequência sugerida para a prática dos jogos indicados, e não os jogos em si.

Uma questão para ser observada nesse conjunto de jogos é o número de peças necessárias para cada jogador. Tem que ser considerada a situação em que o jogo irá até o tabuleiro ser totalmente preenchido antes que um dos jogadores consiga completar o alinhamento, que seria o caso de empate da disputa. Este fato me mostrou ter ocasionado um interesse ainda maior, conforme o seguinte comentário de um aluno:

[...] esse eu gostei que tinha que fazer a quina com as cinco tampinhas, eu achei bem fácil!” A gente tava com o pote todo de tampinha só pra gente. Foi bem divertido. (aluno do 3º ano)

3.9 Quem Chega Primeiro

Jogos de deslocamento são os jogos onde o foco é deslocar estrategicamente as peças sobre o tabuleiro, seja para atingir uma posição final antes do seu adversário ou para obter algum benefício que leve o jogador à vitória. Esses jogos vão desde o deslocamento simples das peças buscando chegar ao outro lado do tabuleiro até o auxílio de saltos, como acontece com o Halma e o Halma Estrelado (conhecido no Brasil por Xadrez Chinês). Faz parte desta categoria também os jogos africanos conhecidos por Mancala, o milenar Gamão e o Tábula, que é uma variante do Gamão praticado no antigo império romano.

Os jogos de deslocamento que foram apresentados neste dia foi o Halma, para dois e quatro participantes, e o Halma Estrelado, que permite até 6 participantes no mesmo jogo. O Halma (da palavra grega ἄλμα, que significa “salto”) foi inventado por volta de 1883 por um cirurgião torácico americano da Harvard Medical School, George Howard Monks (LOBOGAMES, 2019).

Foram propostos, inicialmente, tabuleiros simplificados até chegar ao tamanho em que o jogo se torna realmente desafiador (mais divertido e interessante). A principal dificuldade destes jogos é perceber que o deslocamento das peças pode ser acelerado através de múltiplos saltos sobre as outras peças. Tal dificuldade inicial foi observada em todas as turmas, mas logo compreendida. E a percepção dos melhores (mais rápidos) caminhos foi gradual à medida que os alunos foram se apropriando do jogo. Estes jogos mostraram-se mais atrativos que os do encontro anterior. Os participantes os compararam a uma corrida: quem chegaria primeiro na casa do outro.

A atenção com o jogo se intensificou quando expliquei que o próximo tabuleiro seria com quatro participantes. Porém, depois dos grupos formados, mostrou-se um jogo mais negociável que o anterior, pois tiveram que achar inicialmente um critério para decidir quem seria o primeiro, segundo, terceiro e quarto a jogar. As negociações foram tranquilas, lógicas, diversificadas e criativas. Alguns grupos sugeriram escolher quem começaria por ordem alfabética do nome, outras pela brincadeira “pedra-papel-tesoura” (que foi a escolha da maioria), outro grupo formado só por meninas negociou o comprimento dos cabelos, teve ainda um outro grupo que fez isso com o tamanho e numeração dos tênis.

Neste dia, nem todos os alunos quiseram seguir adiante com os jogos, preferindo ficar somente com o Halma de dois participantes. E somente os alunos do 5º ano tiveram de fato contato com a prática do Halma Estrelado.

No jogo com quatro participantes, houve a percepção de que o quarto colocado na partida também seria o único perdedor, e quando isso acontecia era clara a evidência da sensação de perder o jogo (ficar em quarto lugar), fazendo com que essa pessoa se sentisse até mesmo “excluída”. Isso não tinha sido observado antes na pesquisa. Neto e Silva (2004) comentam sobre jogos de tabuleiro com mais de dois participantes:

Quando se muda um jogo de dois para jogos de muitos é criada uma camada de interação social que permite alianças, ameaças, traições, *bluffs* e uma pletera de comportamentos que extrapolam em muito a mera expressão das regras. Alguns jogos para dois, sem grande interesse, florescem quando se estendem a vários jogadores. Com outros jogos ocorre o contrário. (NETO; SILVA, 2004, p. 187)

3.10 Jogando em Parceria

Foi proposto continuar com os jogos de deslocamento. O objetivo principal nesse dia foi fazer com que percebessem o conceito de equipe, que pudessem se ajudar durante o jogo. A proposta foi que o jogo Halma com quatro participantes tivesse uma pequena mudança. O jogo seria em pares, ou seja, os quatro participantes jogariam em duplas, colaborando entre si, e somente quando ambos de uma dupla completassem o objetivo é que a disputa seria vencida. Embora cada um tivesse as suas próprias peças e a sua vez de jogar, eles podiam se ajudar combinando movimentos para facilitar o deslocamento das peças do parceiro.

A dificuldade de perceber que o deslocamento das peças pode ser acelerado através dos múltiplos saltos sobre as outras peças agora já não mais existia. E a percepção dos melhores (mais rápidos) caminhos foi obtida em conjunto à medida que os alunos foram jogando em parceria. A visão de que existiam dois ganhadores e dois perdedores, e não mais um único perdedor (anteriormente o 4º colocado), foi observada por eles.

Foi bem interessante vê-los adquirindo as habilidades de jogadas estratégicas para se ajudarem e ganharem como dupla. A minha observação foi que isso tomou uma dimensão muito maior do que o proposto no início. As crianças estavam atraídas e seguras, sem medo de perder (de ficar por último). Um aluno disse que foi o melhor dia de jogo, pois jogou com “novos amigos”:

Porque tu gostaste de jogar o Halma?

Porque eu posso jogar com os meus amigos. Foi bem legal jogar com eles. A gente nem brigou, só jogou. (aluno do 3º ano)

Aquele lá de quatro pessoas, o Halma, nós formamos uma dupla amiga bem forte, e perdemos só uma vez pra outra. (aluno do 4º ano)

Gostei muito! Ele deixa a gente bem juntinho, e tinha muita discussão do que ia fazer com quem tava jogando do outro lado na parceria. (aluno do 3º ano)

3.11 Uma Estrela e a Caçada Continua

O Xadrez Chinês nada mais é que o Halma transportado para um tabuleiro em formato de estrela (LOBOGAMES, 2019). Também chamado de Dama Chinesa, segundo a bibliografia pesquisada, o jogo tem pouco a ver com o Xadrez e com o jogo de Damas, e aparentemente não foi inventado na China. Surgiu no século XIX, tornando-se popular em primeiro lugar na Suécia. Ele foi primeiramente patenteado no

oeste de Ravensburger por uma famosa companhia alemã de jogos, com o nome Stern-Halma, tendo aparecido poucos anos após o Halma. Ele foi mais tarde lançado no Estados Unidos com o nome de Damas Chinas e no Brasil como Xadrez Chinês.

A sequência desses jogos, agora com o Halma Estrelado, foi muito interessante depois do que tínhamos vivenciado com os jogos anteriores. As regras desse jogo ficaram exatamente como as regras do jogo anterior, porém, com seis participantes, ou seja, três duplas. As formações das equipes no primeiro momento foram feitas por eles, depois foram sugeridas algumas trocas. A discussão de quem participaria de cada equipe foi justa e eficaz, usaram quase os mesmos critérios do jogo anterior. Quando mostrei o tabuleiro do Halma Estrelado isso causou um processo de excitação nas crianças. Ficaram emocionados, porém, receosos dizendo que era difícil, mas houve interesse em enfrentar o desafio, conforme visto na Figura 3.10.

Figura 3.10 – Alunos jogando o Halma Estrelado.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

Jogaram divertindo-se muito com os colegas, mas ali não havia mais disputa. O gosto por estes jogos no meu entendimento, pela grande maioria das turmas, foi que a diversão maior era o envolvimento de formar duplas, ou seja, trabalhar como equipe.

Aqui salientamos que neste mesmo dia foi feito um trabalho diferenciado com o 5º ano, pois este grupo já tinha sido apresentado ao Halma Estrelado no encontro anterior. Por este motivo, foram apresentados outros jogos de caça sugeridos pelo projeto LoBoGames. Embora já tenham jogado alguns jogos de caça no nosso quarto encontro, estes novos foram pra desafiá-los por serem mais complexos. Os jogos apresentados foram Jogo da Onça, Tigres e Vacas, Assalto, Leopardo e Caçadores, conforme visto na Figura 3.11.

Quando chegaram na sala de jogos os tabuleiros já estavam expostos e diversificados. Foi feita uma explicação geral sobre os conceitos envolvidos e depois deixei que escolhessem a parceria e o jogo, com trocas sugeridas a cada momento. Muita concentração e algumas frustrações de quem não conseguia ganhar. O 5º ano era uma turma bem competitiva e exploradora. Eles gostaram muito, cada jogo os deixavam totalmente envolvidos e imersos na resolução dos problemas que ele trazia. A turma toda participou, ficaram bem interessados, conforme a fala de um aluno a respeito do jogo Assalto na entrevista final:

O jogo de captura é aquele lá onde os soldados e os invasores..., os invasores tinham que entrar no castelo e os soldados conseguiam capturar os invasores. E os invasores podiam encurralar os soldados, podia deixar eles presos. Eu joguei aquele contra o Raí e foi bem difícil. Eu só perdia, eu ganhei uma ou duas vezes, mas foi muito legal e competitivo. Era como se eu estivesse no castelo. (aluno do 5º ano)

Nesses tipos de jogos a estratégia dos “mais fracos”, mas “mais numerosos”, é trabalhar sempre em conjunto, permanecerem agrupados o máximo possível. No caso do “mais forte”, mas “em menor número”, seja talvez provocar esta separação de agrupamento das peças adversárias para que possam passar por elas ou capturá-las. Sempre coloco nas minhas falas, comentários ou mensagens que juntos estaremos mais fortes e protegidos, por isso, a importância dos amigos, dando a dica tanto para o jogo quanto para o cotidiano deles.

Figura 3.11 – Jogos de caça.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

3.12 Os Homens de Morris

Voltamos ao jogo de alinhamento, pois gostaria de trabalhar um pouco mais em duplas especialmente escolhidas por mim. Já conhecia um pouco mais de cada uma das crianças, formando assim pares que pudessem evoluir em relação a algumas visões

sobre o tabuleiro e outros ainda para se ajudarem mais. Mostrei os jogos conhecidos por Men's Morris (Homens de Morris), que foram encontrados no Egito (1400 a.C.), no Srilanka (10 d.C.) e no navio viking Gokstad (900 d.C.).

São jogos de fácil compreensão, mas são também jogos com muitas linhas e cores, o que chama muito a atenção deles. Começamos com o jogo Five Men's Morris, onde no primeiro momento (primeira versão do jogo) colocam-se as peças, uma de cada vez, e depois estas são movimentadas buscando um alinhamento para vencer o jogo. No segundo momento (segunda versão), o objetivo é capturar três peças adversárias através desses alinhamentos, deixando este com apenas duas peças. No terceiro momento (terceira versão), surge então uma nova regra: quem ficar com apenas três peças pode passar a movimentá-las livremente por todo o tabuleiro, sem a necessidade de respeitar as linhas deste e a vizinhança das posições.

Chegamos então ao jogo Nine Men's Morris, popularmente conhecido no Brasil por Trilha ou Moinho, visto na Figura 3.12, onde o tabuleiro apresenta um quadrado externo e oito posições a mais do que o jogo anterior. Neste jogo cada jogador dispõe de nove peças.

Há algumas variantes do jogo Moinho. Trabalhamos com duas delas, uma com o nome de Pentagonia, em formato pentagonal, e outro em formato hexagonal, conforme visto na Figura 3.12, o que causou uma grande estranheza e emoção ao verem tabuleiros tão diferentes, sentimentos estes que só fizeram aumentar o interesse pelo jogo.

Figura 3.12 - Alunos jogando os Men's Morris.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

A emoção de passarem de “fase”, com jogos mais complexos, contou muito para a atenção deles. Trabalhamos na sala e no pátio, o que foi muito proveitoso. Agora os jogos de tabuleiro disputam o espaço com a bola de futebol e outras brincadeiras antes preferidas por eles. Crianças por toda parte no pátio, alguns preferindo ser meus

monitores (se auto denominavam assim) e ensinavam os colegas. Cada vez mais eles estavam envolvidos com os jogos de tabuleiro.

3.13 A Dama Turca

Possivelmente, a mais exótica das variantes do jogo de Damas. É utilizado o tabuleiro clássico de oito por oito casas. Cada jogador tem dezesseis peças e as coloca inicialmente na segunda e terceira fileiras mais próximas de si. As peças movem-se de forma ortogonal, para os lados ou para a frente, mas não para trás. A captura também é feita para a frente ou para os lados. A peça que faz a captura é colocada na posição seguinte a previamente ocupada pela peça capturada, que é imediatamente eliminada (durante a jogada, e não ao final da mesma). Quando uma peça chega à última fileira torna-se “dama”. As damas podem mover-se tantas casas vazias quantas quiserem para frente, para trás ou para os lados. A captura feita por uma dama é igual a das peças normais exceto pelo fato de poder saltar por uma linha de casas vazias até alcançar a peça capturada. Quando possível, a captura é obrigatória e deve ser feita de forma a eliminar o máximo possível de peças adversárias. A vitória ocorre ao capturar todas as peças do adversário, imobilizá-lo ou deixá-lo com, no máximo, uma peça contra uma dama.

Os alunos perceberam a similaridade com o jogo de Damas que conhecemos no Brasil, onde as peças movimentam-se e capturam na diagonal, mas logo se acostumaram e jogaram muito bem, conforme visto na Figura 3.13. Houve quem marcasse no quadro as disputas das duplas e houve também as trocas espontâneas dessas duplas.

Figura 3.13 - Alunos jogando Dama Turca.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

3.14 Tantos Jogos Aprendidos

Como já foi dito e discutido aqui, e sabe-se que os jogos, além do caráter lúdico e divertido que proporciona ao jogador, também desenvolvem funções que vão além do entretenimento, envolvendo também aspectos sociais, cognitivos e afetivos nas crianças.

O jogo é social quando estimula os alunos a se relacionarem entre si durante as partidas, bem como os incentiva a respeitarem as regras e limites do colega. A questão afetiva ocorre no respeito à vez do colega, durante a partida, bem como no saber ganhar e no saber perder, compreendendo que esta prática é inerente ao jogo, e que aquele que ganha não é melhor do que aquele que perde.

Muito foi feito até aqui. Na volta, após três semanas do período das férias escolares de inverno, a Escola tinha na programação o primeiro festival de plantações de árvores frutíferas e para comemorar este dia organizou-se para que cada professor oferecesse uma oficina onde as crianças poderiam frequentar qualquer uma delas. Foram oferecidas oficinas de maquiagem, de “geleca”, de argila, de Origami, de construção de brinquedos recicláveis e de jogos de tabuleiro, é claro. A Escola estava feliz e as crianças também. Estas estavam soltas em um vai-e-vem passeando por todas as oficinas.

A oficina de jogos de tabuleiro foi muito bem frequentada. Além dos tabuleiros, eu trouxe jogos Boole e enigmas lógicos. O que me surpreendeu foi que tive um grupo de alunos do 8º e 9º ano bem significativo. Queriam aprender os jogos e ofereci para as crianças (menores) do projeto ensiná-los. Os dois grupos juntos, para minha surpresa, mesmo com a diferença de idade, foram bem tranquilos. O que vi naquele momento foram as competências desenvolvidas pelas crianças através das suas jogadas, como por exemplo: habilidades de raciocínio, estratégia, comunicação, administração, inteligência emocional, liderança, concentração, negociação, entre outras. Até aqui já é sabido, pelas pesquisas feitas anteriormente, que nos jogos de tabuleiro e nos jogos de grupo as memórias verbal e visual são naturalmente envolvidas e necessárias por causa das próprias regras dos jogos, para prever os movimentos dos adversários, para projetar seus próximos passos e para refletir sobre a realização destas atividades. Tudo isso estava acontecendo naquele espaço.

Os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos nos jogos de tabuleiro poderão sempre ser utilizadas em ações que vão além da prática pedagógica, preparando-os para situações e adversidades enfrentadas na vida, como por exemplo,

saber lidar com pessoas de opiniões distintas, bem como a habilidade interpessoal e com uma grande autoestima, pois não sentiram receio algum de ensinar os “grandes”, como são chamados os alunos dos anos finais. E essa relação que houve entre eles foi imprescindível para ver que tudo o que aprenderam com os jogos foi além de estratégia, estavam sendo praticadas naquele momento as relações humanas com muito respeito.

Nas semanas seguintes não foi diferente, muitas coisas ensinadas e aprendidas. A ideia principal para estes últimos encontros foi levar os mais variados jogos apresentados ao longo do semestre, conforme visto na Figura 3.14, misturando os conceitos e tabuleiros para ter certeza do que ficou em relação às regras, qual jogo era mais desejado e qual gostaram menos. Comecei a perceber o surgimento da “cultura do jogo de tabuleiro” na Escola Canadá.

Figura 3.14 - Oficina dos jogos de tabuleiro.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

4. O ALUNO

O objetivo deste capítulo é avaliar como e em quais aspectos as atividades propostas promoveram certos desenvolvimentos pessoais, tais como autonomia (tomada de decisão e independência), competição e cooperação (como lidar com a euforia e com a frustração), interesse (desejo pela atividade proposta e pela própria escola), cognição (resolução de problemas e desejo de aprender), socialização (integração e inclusão).

4.1 Interesse

Interesse é algo que traz vantagem, que se pode considerar útil ou relevante. Aprender algo novo, por exemplo. Quando se fala em priorizar os interesses é porque deve-se colocar em primeiro lugar aquilo que mais interessa e seja mais vantajoso, dependendo da perspectiva escolhida. O interesse é uma sensação ou sentimento que origina a tendência para agir em relação a alguma área, atividade ou estímulo. Tipicamente, o interesse é considerado como algo inerente à pessoa.

A palavra interesse, na maioria dos dicionários da língua portuguesa, além de outros significados, quer dizer proveito, utilidade, conveniência, vantagem, atenção, importância, valor, empenho e desejo veemente. Quando o indivíduo é afetado positivamente por algo que lhe causa interesse, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou.

Segundo Cosenza e Guerra (2011):

Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significativo. Portanto, a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

A aprendizagem depende em grande parte da motivação. Para Friedmann (1996, p. 55), “as necessidades e interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que se ligue a uma atividade”. Essa motivação pode ser despertada com o uso dos jogos didáticos, pois o lúdico desperta o interesse. Neste sentido, o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da criança, não apenas pelos objetos que o constituem, mas também pelo desafio das regras.

Kishimoto (2011) salienta que

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizado. (KISHIMOTO, 2011, p. 41)

Assim, para pensar na participação da criança, levando em conta seus interesses e necessidades, o educador deve pensar em atividades de forma integrada à realidade da criança e seu estágio de desenvolvimento. Por isso, a importância na prática educacional de estratégias metodológicas. Construir junto ou para as crianças atividades que constituam ao mesmo tempo propostas significativas, interessantes e desafiadoras, capazes de incentivá-las a serem espertas, independentes, curiosas, ter iniciativa e confiança em exprimir seu pensamento.

A proposta do projeto LoBoGames se enquadra nesse perfil pois, sem perder essa ludicidade, trabalha com vários jogos pouco conhecidos, com apresentação em complexidade crescente e tabuleiros diversificados, tanto no seu desenho quanto nos conceitos envolvidos, fazendo com que as crianças sempre conheçam um novo jogo, despertando seu interesse e motivação de querer conhecer e aprender cada vez mais.

Com o passar do tempo, o interesse deles começou a ficar mais evidente pelos jogos, pela maneira que me recebiam. Estavam sempre na expectativa da chegada dos jogos com perguntas: o que vamos jogar hoje? podemos ser a primeira turma? vamos repetir o da outra semana?

Mas teve um dia em especial. Minha primeira turma da manhã é a turma do 2º ano. E, neste dia, fui surpreendida pelas crianças e pela professora me esperando para darmos uma volta em um espaço da escola que chamam de “bosque”, que era um mata não muito fechada e que era a primeira vez que a professora da turma estava mostrando a eles, conforme visto na Figura 4.1. Palavras da professora:

Eu transmito e eles, e me transmitem o nosso aguardo da quinta-feira, a gente já fica na expectativa. E hoje nós já estávamos numa programação diferente porque a gente que quis fazer um planejamento diferente contigo, Nil, pra que a gente também mostrasse o que a gente tá aprendendo. Nós, eu como professora e os alunos da turma. Nós como conjunto estamos aprendendo. Então, assim, agora é nossa vez de mostrar pra professora Nil também as nossas regras que a gente sabe trabalhar num campo diferente, usando tudo o que aprendemos com os jogos. Fomos pra rua, onde a gente pôde mostrar. (professora do 2º ano)

Queriam contar a história do folclore que era o que tinham aprendido naquela semana. Para minha surpresa, dentro desse bosque, associaram alguns conceitos que tinham aprendido com os jogos:

Olhem ao redor, para saber como vamos passar, igual a profe Nil ensina para olhar no tabuleiro pra saber a melhor estratégia. (aluno 1)

Um salto pra esquerda, e depois um pra frente, não pode voltar. (aluno 2)

Gente não esquece o alinhamento, uma linha reta. (aluno 3)

Figura 4.1 – Passeio no bosque com a turma do 2º ano.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

Já a partir do primeiro mês de atividades era recorrente ouvir das crianças sobre a espera pelas quintas-feiras, quando eu ia para a Escola realizar as atividades com os jogos:

Eu vou te levar para minha casa pra você fazer jogos comigo, porque eu gosto de jogos. [...] Minha irmã que estuda aqui diz que eu só saio da cama cedo na quinta-feira. É porque eu gosto muito da quinta-feira por causa do jogo. (aluna do 2º ano)

4.2 Socialização

O aspecto mais importante da interação social é que ela provoca uma modificação de comportamento importante nos indivíduos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. O ser humano cria maneiras de se relacionar com o mundo. Toda a história individual e coletiva dos homens está ligada ao seu convívio social. Os contatos sociais e a interação constituem, portanto, condições indispensáveis à associação humana. Segundo Vygotsky (1991), a criança

nasce em um meio cultural repleto de significações sociais e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente resignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento.

Há diversas formas e atividades que promovem socialização. Enquanto criança pequena, a família é encarregada pela transferência de informações. Assim, formaremos nossa personalidade e consciência. Logo no início da infância, a socialização é dividida com amigos, vizinhos e a escola, com a música, o teatro, o esporte e os jogos. Uma das propostas sugerida por este projeto é a socialização de grupos escolares que está inserida toda vez que fazemos os jogos, seja na sala de aula ou no pátio.

A escola é um vasto espaço para a socialização, pois é neste espaço que o aluno sai de sua zona de conforto e começa a se relacionar com pessoas diferentes, culturas diversificadas e, a partir daí, acontecem eventuais divergências de ideias e formas de pensar. Porém, essas relações devem abarcar o sentido mais amplo da questão, ou seja, respeitar e entender as diferenças. É nela que passamos grande parte da nossa infância e adolescência, que aprendemos a convivência com colegas que tornam-se amigos, que aprendemos a ouvir o outro, o respeito pelas diferenças, que sentimos nossas primeiras conquistas e frustrações, que brincamos, jogamos. Mas é nela também que aprendemos a lidar com todos esses sentimentos e emoções.

Na Escola Canadá, essa socialização se intensifica pois é uma escola em tempo integral. Os lanches e o almoço são servidos juntos com todas as turmas, e os intervalos são em vários momentos do dia fazendo com que as crianças de diferentes anos escolares brinquem juntas. Tivemos a oportunidade de usar o espaço físico da escola em várias ocasiões, inclusive no recreio, onde eu deixava os tabuleiros para que jogassem, alunos de diferentes idades, conforme visto na Figura 4.2.

Inserir atividades lúdicas ao processo de ensino-aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno. Um exemplo de atividade que desperta, e muito, o interesse do aluno é o jogo. As atividades lúdicas que ocorrem no ambiente escolar facilitam as relações sociais entre as crianças, criam vínculos de afetividade e amizade. O uso de jogos e brincadeiras em grupos é uma forma de contribuir com o processo de aprendizagem, socialização e estruturação da personalidade como também para os processos cognitivos, sobretudo para facilitar a dinâmica relacional e comunicacional.

Figura 4.2 – Alunos jogando jogos de tabuleiro no pátio da Escola Canadá.



Fonte: Foto registrada pela autora.

Com os jogos de tabuleiro todos esses processos relacionais se intensificam. Quando jogamos estes jogos nos tornamos mais íntimos uns dos outros, expomos nossas fraquezas e receios. Estamos de fato expostos frente ao nosso adversário, sem podermos desistir do desafio no meio do caminho, abandonar o jogo na mesa deixando-o sozinho. Minhas tomadas de decisões ficam evidentes ao mover uma peça sobre o tabuleiro. Será que foram as melhores? Não sei. O fato é que o meu parceiro de jogo passa a conhecer um pouco mais do meu íntimo, provavelmente me julgando a todo o momento se eu realizo boas jogadas ou não. Porém, mesmo havendo algum sentimento de competitividade, as relações sociais muitas vezes prevalecem, conforme observado nos relatos das entrevistas:

Tu gostas de ganhar?

Gosto, mas o importante mesmo é competir e jogar com amigos. (aluno do 5º ano)

Faz diferença pra ti ganhar ou perder?

Não sei, ganhar ou perder é a mesma coisa, porque é como o meu colega falou, tu tá lá com os amigos e não é sempre que tu tem que ganhar, às vezes tu tem que perder também. (aluno do 5º ano)

Um certo aluno, desde o início do projeto, estava na defensiva, pois achava que sabia tudo, assim tinha dificuldade de esperar e respeitar os colegas, nunca escolhia meninas para jogar e quase sempre ficava por último nas escolhas dos parceiros fazendo assim com que ninguém quisesse jogar com ele, inclusive sua irmã gêmea. Hoje, posso

afirmar a inclusão que tivemos na turma com ele, e penso que as atividades propostas com os jogos e a forma como aplicá-los contribuíram para isso. Ao final da pesquisa este aluno jogava com a maioria dos colegas, inclusive com as meninas, e passou a ser mais paciente e respeitoso com os demais, trazendo assim ele para um melhor convívio no grupo. Comentários deste aluno nas entrevistas:

E tu, Fulano, o que tu achou do Halma?

Eu gostei muito do Halma que jogamos nós quatro [...]. Porque eu posso jogar com os meus amigos. Foi bem legal jogar com eles. A gente nem brigou, só jogou... (aluno do 3º ano)

O jogo de tabuleiro nos mostra não somente o respeito ao outro, mas ao tempo de cada um, a jogada do colega e o não abandono do jogo deixando seu colega sem parceria. Nos jogos propostos nas modalidades gigante e humano isso se intensifica. O respeito entre os membros das equipes é mais evidente, têm que se ouvir e se respeitar para fazer uma boa jogada e assim chegar ao objetivo juntos. Vinculado a tudo o que foi dito vem o exercício da escuta. Em todos os encontros foi exercitada essa escuta nas mais diversas situações, quando as regras eram explicadas, quando eram apresentados os desafios de perguntas na sala, quando pedia para que alguns contarem o número de colegas para fazermos a divisão da turma. Hoje, escutam-se uns aos outros sem maiores dificuldades, ou seja, estamos a caminho do desenvolvimento de uma escuta ativa, promovendo cada vez mais essa socialização com respeito, tão importante nos dias de hoje.

A relação com os amigos é algo recorrente, conforme percebido nas entrevistas:

O que vocês acham dos jogos?

Na maioria das vezes eu gosto bastante de jogar porque também é uma forma de ficar com os amigos mais, e eu acho muito bom. (aluno do 4º ano)

Tu consegue me dizer o maior benefício do jogo na tua sala de aula?

O maior que eu percebi, assim, é a interação, não teve disputa propriamente dita, teve assim, interação, grupos de amigos que eles escolhem, quem se identifica com quem, e acho que é isso. Divertimento, que eles adoram. (professora do 4º ano)

O processo de socialização, muitas vezes, faz o resgate daquelas crianças mais introvertidas, quase “invisíveis” ao olhar dos colegas, como pode ser observado na fala de uma professora durante as entrevistas:

Tu consegue me falar de alguma mudança de um ou de outro?

É porque assim, nós, como a escola é de tempo integral, a gente mesmo sendo professora ou do segundo ano, ou até sendo só do primeiro ano, a gente acaba se envolvendo com todos os alunos, porque eles passam o dia inteiro conosco. Então, o que eu observei, uma aluna que desde o ano passado ela não era da minha turma, ela era do primeiro ano, eu vejo que era uma menina muito tímida, não é que ela não se desenvolvia mas ela era naquele mundinho dela que parecia pra mim que era fechadinho, que ninguém conseguia entrar dentro daquele mundinho dela. E a partir dos jogos eu contemplei nessa criança o brilho no seu olhar porque ela saiu daquele mundinho que ela tava, e com os jogos ela pôde me mostrar a criança que verdadeiramente ela era, a vontade dela, a autonomia que ela teve e, no entanto, hoje ela ensina seus colegas e ela me ensina. Eu já joguei com ela, e ela me explicando as regras do jogo. Então, pra mim, uma surpresa muito boa, é algo que eu acredito porque tu tem que acreditar naquela proposta de trabalho, naquele planejamento que a senhora mesmo faz e traz pra eles. Então, eu vejo resultado e principalmente nessa criança eu já vi resultado, porque ela saiu daquele mundinho dela, então ela joga, ela questiona, ela não só não aceita como questiona agora o porquê daquilo. Muito, muito legal! (professora do 2º ano)

4.3 Competitividade e Cooperação

Desde pequenos estamos acostumados com jogos onde sempre alguém ganha e sempre alguém perde. Esse espírito de competitividade vem desde muito cedo em nossas vidas. Concorrer, competir, disputar sempre esteve presente na humanidade. Nos jogos de competição, o prazer está situado no vencer, as habilidades individuais ou coletivas determinam, portanto, quem ganha e quem perde.

Na linha de diferenciação entre o brincar e o jogar, o jogar leva naturalmente a um processo competitivo. Huizinga (2014, p. 59) afirma: “quem diz competição, diz jogo”. Para o autor, não há razão alguma para recusar a qualquer tipo de competição o caráter do jogo. Na entrevista com um aluno do 5º ano, obtive o seguinte comentário:

Olha, eu concordo com a ideia de a gente às vezes aceitar a perda, mas eu sou alguém bem competitivo então quando eu jogo eu gosto de ganhar! Me dá uma aliviada, me sinto melhor. (aluno do 5º ano)

O jogo, pelo seu caráter propriamente competitivo, apresenta-se como uma atividade capaz de gerar situações-problema “provocadoras”, onde o sujeito necessita coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver conflitos e

estabelecer uma ordem para orientar suas ações. Aperfeiçoar-se no jogo significa jogá-lo operatoriamente, considerando todos esses aspectos. Conforme pontua Ide (2011):

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente. (IDE, 2011, p. 107)

A tensão é um elemento importante nos jogos, enfrentar dificuldades, vencer e conseguir alcançar o seu objetivo cessa a tensão que reinicia a cada partida. De acordo com Huizinga (2014, p. 59): “a tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando”. Em uma das entrevistas obtive o seguinte comentário:

O que tu acha que o jogo faz com a tua cabeça?

Olha, eu acho, particularmente que os jogos são legais, eles me deixam numa aflição quando é de pensar, eu fico, tipo assim, eu vou ter que ver o que eu vou ter que fazer pra conseguir. Eu fico meio que nervoso pra ir jogar às vezes. (aluno do 5º ano)

Evidencia-se que no jogo determinam-se regras, muitas vezes já definidas, na busca de estabelecer uma lógica de ação e movimentação dos elementos do jogo. Este elemento apresenta-se como uma atividade dinâmica e de prazer, desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando os jogadores à ação. É na ação do jogo que o sujeito, mesmo que venha a ser derrotado, pode conhecer-se, estabelecer o limite de sua competência enquanto jogador e reavaliar o que precisa ser trabalhado, desenvolvendo suas potencialidades, para evitar uma próxima derrota. O “saber perder” envolve este tipo de avaliação.

Acredito que a competição em si não deve ser colocada como positiva ou negativa, isto é, a competição não é boa nem má, ela é o que fazemos dela. Huizinga (2014) e Caillois (2017) concebem a essência da competição com valores sociais e morais, como por exemplo, a ética, a honra, o cavalheirismo e o respeito às regras e aos adversários. Nesse tipo de atividade (o jogo) também podemos encontrar esforços, trabalho e seriedade que leva o indivíduo a um comprometimento pessoal e coletivo.

Meu olhar frente à competição está associado à ideia de disputa entre indivíduos, grupos, equipes, com o objetivo à superação de limites pessoais ou coletivos. Em consequência, a vitória, a derrota e também o empate são resultados óbvios dos jogos de competição. Contudo, acredito que aceitar e respeitar o resultado final é essencial no jogo.

Dos questionamentos feitos às crianças nas entrevistas sobre o ganhar e o perder, obtive os seguintes comentários:

NR: Tu achas legal ganhar?

Acho, mas, tipo assim, eu não acho legal quando as pessoas se exibem quando ganha, entendeu? Eu não acho legal isso, mas eu gosto de ganhar. (aluno do 4º ano)

Ah, não, porque era só uma brincadeira. Tipo, se tu perder tu fica um pouquinho triste mas não tem nada a ver, era só uma brincadeira, tu pode ter chance de ganhar. (aluno do 4º ano)

Que tem que ter paciência e não é só porque se perder tem que ficar incomodando o outro e se ganhar também não tem porque, se você ganhar, ficar humilhando o outro. (aluno do 2º ano)

Por outro lado, há os jogos cooperativos, onde o principal objetivo e a ênfase dada é o prazer em ajudar os outros, ou seja, em saber que coletivamente atingiram o objetivo proposto. Em um jogo cooperativo, a contribuição de alguém para um objetivo coletivo é recompensada e os reforços do jogo são partilhados por todos os participantes. Acredito que é preciso trabalhar as potencialidades desses dois tipos de jogos por considerar que ambos podem propiciar benefícios individuais e coletivos.

Kamii e Devries (1991), baseando-se nas concepções de Piaget, explicam o sentido de cooperar nos jogos em grupo, pontuando que cooperação significa “cooperar”, ou seja, “operar junto” ou “negociar”, para estabelecer um acordo que parece adequado a todos os envolvidos (jogadores). Cooperando o indivíduo está coordenando diferentes pontos de vista, sendo capaz de descentrar, ou seja, de ver uma situação a partir do ponto de vista do outro (adversário ou parceiro).

Durante os encontros também foram apresentados alguns desafios lógicos individuais, entre eles o Tangram, o Pentalfa e o Frog Hop, conforme visto na Figura 4.3. Minha intenção era avaliar qual seria o interesse das crianças nesse tipo de proposta e sua postura na resolução dos problemas apresentados. Mas ao invés de uma atividade individual foi observada uma certa e consistente cooperação entre os colegas, que mesmo montando as mesmas figuras ajudavam uns aos outros. A competição também estava presente, mas era algo entre o participante e o desafio proposto, tentando montá-lo, por exemplo, de olhos fechados ou em uma complexidade mais elevada.

Figura 4.3 – Desafios lógicos individuais: (a) Tangram e (b) Pentalfa.



Fonte: Fotos registradas pela autora.

4.4 Cognição

Quando falamos de cognição, geralmente fazemos referência a tudo o que está relacionado com o conhecimento, à acumulação de informações que adquirimos através da aprendizagem ou experiência. Em outras palavras, a cognição é a habilidade que temos para assimilar e processar as informações que recebemos de diferentes meios (percepção, experiências, crenças, ...) para que sejam convertidas em conhecimento.

Entendo por processos cognitivos os procedimentos que usamos para adicionar novos conhecimentos e tomar decisões baseadas nesses conhecimentos. As diferentes funções cognitivas que desempenham um papel nesses processos, como a aprendizagem, atenção, memória, linguagem, raciocínio, tomadas de decisão, estão inteiramente ligadas a esses processos cognitivos.

As funções executivas são habilidades exercidas nos processos cognitivos que permitem controlar e regular nossos pensamentos, nossas emoções e nossas ações diante dos conflitos ou das distrações (COSENZA; GUERRA, 2011). Essas funções executivas incluem um contexto neuropsicológico que utiliza as habilidades cognitivas pela execução e o planejamento de tarefas. Estes processos cognitivos também são produzidos diariamente e cada uma dessas funções atua em conjunto para integrar os novos conhecimentos e criar uma interpretação do mundo que nos rodeia. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 107), “[...] aprendizagem, por sua vez, requer várias funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras. E, portanto, depende do cérebro”. Entendo que as funções executivas podem ser desenvolvidas através dos jogos aqui propostos.

Quando perguntados sobre o exercício mental realizado durante os jogos, obtive os seguintes relatos:

Tu acha que o jogo cansa tua cabeça?

Não, é porque eu sempre gosto de aprender uma coisa nova, então, ele não me cansa muito a cabeça. Só é, tipo, aqueles dias que tá bem cansativo é um jogo pra pensar demais, sabe. (aluno do 5º ano)

Não, mas como tu fica pensando e pensando muito parece que ele te deixa mais esperto. [...] É, só faz tu pensar um pouquinho mais do que tu pensa. (aluno do 5º ano)

No aspecto cognitivo, a introdução de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula é um recurso pedagógico que apresenta excelentes resultados, pois cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimula a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo gerador de motivação, que é um dos grandes desafios para o professor que procura dar significado aos conteúdos desenvolvidos. Grandó (2000) ressalta que o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação:

[...] a exploração do conceito através da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser vivenciada, pelo aluno, quando ele joga, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer o jogo. Tais habilidades desenvolvem-se porque ao jogar o aluno tem a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. (GRANDO, 2000, p. 32)

Para Macedo (2007, p. 24), “o trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa a contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências.” O jogar possibilita a criança desenvolver habilidades cognitivas que lhe permitirão internalizar conceitos e relacioná-los às atividades do seu cotidiano. Kishimoto (2011, p. 42) corrobora afirmando que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico”. Quando o professor utiliza o jogo como ferramenta de ensino ele contribui para que a criança relacione a aprendizagem a algo prazeroso, e isso desperta o interesse da criança por aquilo que está sendo ensinado.

Nas entrevistas com os professores obtive os seguintes relatos:

Tu reparou alguma mudança ou benefício nesse primeiro semestre, alguma diferença neles que tenha te chamado atenção?

Eu acho que já é uma turma que gosta de trabalhar a matemática, mas eles preferiam só as ‘continhas’, como eles chamam, e agora eles conseguem já, com mais facilidade, resolver histórias matemáticas. Eles já conseguem achar outras saídas que não só lê e tentar pegar aqueles números aleatórios e montar as contas. [...] E agora eles já conseguem perceber sem o auxílio, sem o ‘cutuco’. (professora do 5º ano)

Eu vejo assim, na matemática, até pras crianças que não estão alfabetizadas, que eu tenho ainda três que tô lutando, eles têm um raciocínio bem mais aberto, digamos assim, no sentido da matemática e de pensar logicamente pra resolver algumas questões que mesmo não lendo eles conseguem abstrair da questão da leitura e fazer uma compreensão e chegar a uma solução de algum cálculo, de algum problema ou de alguma ideia de como chegar a um determinado lugar. Penso que nesse sentido ajuda bastante, até mesmo não estando alfabetizado. (professora do 3º ano)

[...] eu trabalho com alfabetização... a criança está ali, está vendo e aprendendo as regras Então ela já está fazendo um encaixe no próprio cognitivo que eu digo da alfabetização que a gente está trabalhando. (professora do 2º ano)

Pode-se dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática. Na visão de Smole, Diniz e Milani (2007), o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos uma vez que, durante um jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

Comentários de alguns alunos durante a entrevista:

O que tu acha que o jogo faz com a cabeça de vocês?

Explode minha cabeça! A última explodiu, as outras até que foi bem facinho de resolver. (aluno do 5º ano)

Me deixa confuso, igual a que ele falou, aquela estrela de cinco pontas é muito difícil. (aluno do 5º ano)

Olha, eu me sinto feliz! (aluno do 4º ano)

Eu acho que desenvolve nossa cabeça, desenvolvendo mais criatividade, mais aprendizado. E que é muito legal! (aluno do 4º ano)

4.5 Autonomia

É necessário que reconheçamos o quanto autonomia é essencial para o desenvolvimento das pessoas. Esse processo não está relacionado apenas com as habilidades naturais que as crianças geralmente têm ao realizarem algumas ações do dia-a-dia na família ou na escola sem auxílio de um adulto. A autonomia está ligada ao desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos.

Segundo diversos dicionários da língua portuguesa, a palavra autonomia significa a capacidade do indivíduo de governar-se pelos próprios meios. Entendo que o conceito de autonomia somente é compreendido em sua plenitude se for possível analisar todas as suas especificidades no contexto de cada teoria social, filosófica ou psicológica. Porém, esta não é a minha pretensão. O que interessa para este trabalho é pensar o conceito de autonomia no campo da educação escolar a partir da vivência das crianças com os jogos de tabuleiro apresentados.

O desenvolvimento da autonomia como prática escolar é algo que vem crescendo no Brasil desde as pedagogias libertárias da década de 1920, mas que começou a ganhar maior visibilidade e integrar os fundamentos dos currículos e projetos político-pedagógicos (PPPs). Porém, apesar da inclusão do termo nos currículos e PPPs das escolas, é comum observarmos que o exercício da autonomia dos alunos, de uma forma geral, não ocorre efetivamente (ou é restringido a poucos momentos na rotina escolar) e que as práticas pedagógicas baseadas no controle, na contenção e na hierarquização de saberes e dos protagonismos dos sujeitos da relação infelizmente ainda se fazem muito presentes. Acredito que existem diversos motivos que corroboram para que isso aconteça e que não cabem a esta reflexão no momento. Porém, penso que para que tais direitos sejam garantidos às crianças na escola, é preciso refletir sobre o significado de conceitos como autonomia, suas implicações na vida cotidiana de alunos e professoras e na importância da sua efetividade na educação.

Durante as atividades foi observado o desenvolvimento desta autonomia de forma gradual e crescente, dentro e fora do jogo. Ela foi exercitada a cada encontro, com combinações sobre movimentação da sala, escolha do local, escolha dos jogos, com quem jogar, entre outros. Acredito no estímulo e na importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino sendo sujeito de sua aprendizagem, sua espontaneidade e criatividade. Na entrevista com a supervisora pedagógica obtive o seguinte comentário:

[...] os profes sempre estão comentando que as crianças adoram o que está desenvolvido, que eles estão conseguindo se concentrar nos grupos pra jogar. [...] e a questão também de desenvolver o trabalho em grupo que veio dos jogos, que eles ficam praticamente sozinhos e que não precisa ninguém estar coordenando eles quando fazem o trabalho. Isso é o que eles passam e essas crianças adoram. Adoram mesmo. (supervisora pedagógica)

Foi observado em vários momentos o desenvolvimento de trabalho em grupo e autonomia, mas alguns foram mais evidentes para se perceber isso entre eles. No início de agosto foi feita a proposta de levar todos os jogos para a sala de aula considerando o afastamento que tivemos durante as três semanas nas férias de inverno. A turma toda na sala, sem a divisão que fazíamos anteriormente. Foram colocados todos os jogos espalhados em mesas ou no chão por falta de espaço, peças (tampinhas), várias delas, com cores diversas, por todo o período de uma hora e trinta minutos de aula. A proposta e nossa combinação foram que todos juntos, mas cada grupo no seu momento, escolhessem os jogos, parcerias e o espaço para ocupar na sala. Foi uma surpresa para mim como educadora observar aquelas crianças cheias de autonomia, felicidade, surpresa e com muita apropriação de cada jogo. Mesas e cadeiras em movimento. Jogaram no chão, trocaram de duplas, trios, equipes, tudo com muito entusiasmo. Isso aconteceu com todas as turmas envolvidas. Tempo acabado e tudo de volta ao seu lugar com a mesma alegria do início.

Favorecer a autonomia significa alimentar nas crianças o sentimento de que eles têm capacidade de superar desafios, resolver problemas, tomar decisões e lidar com as consequências de suas escolhas. Não se nasce com ela, esta precisa ser desenvolvida gradualmente, fazendo com que as crianças sintam-se seguras, confiantes, o que implica também no desenvolvimento da autoestima e do autoconceito.

Em entrevista, a professora do 3º ano fez o seguinte relato:

[...] Então, pra nós é uma riqueza receber esse tipo de material e jogos que tu tens trazido, principalmente nesse sentido, [...] de trabalhar o pensamento deles, de trabalhar essa coisa da autonomia que às vezes a gente faz um trabalho um pouquinho engessado na aula, na cópia, na leitura. E o jogo ele abre um leque maior de trabalho, de raciocínio pras crianças. (professora do 3º ano)

Segundo Freire (2019), quando se fala sobre autonomia, o educador deve estar constantemente se policiando, pois não respeitar essa autonomia do educando é como

furtar a autonomia de aprender coisas novas ou de aprimorar as habilidades e conhecimentos já existentes:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2019, p. 58).

Com a variedade e a versatilidade aplicadas, os jogos de tabuleiro possibilitam diferentes enfoques, propondo os mais variados desafios, individuais e coletivos. Todos criam condições favoráveis a que se aprenda a pensar de forma reflexiva e criativa a resolução de problemas.

Por serem jogos, inclui-se na categoria das atividades lúdicas as quais, a partir de uma leitura construtivista Piagetiana, caracterizam-se por serem situações em que é mais prazeroso e mais fácil aprender, pois há o predomínio da assimilação sobre a acomodação (PIAGET, 2010). Assim sendo, a tensão de vencer o desafio, de controlar a impulsividade, ameniza-se com o sentimento da alegria, da motivação e do envolvimento inerente à situação. Segundo Oliveira (2010):

O problema passa a ser visto não mais como algo que inspira receio, aversão, levando ao afastamento ou à busca de auxílio externo para resolvê-lo, mas configura como algo atraente e estimulante, despertando a atenção e o raciocínio, conduzindo à autonomia. (OLIVEIRA, 2010, p. 9)

Os jogos apresentados têm uma sequência crescente de complexidade, onde a cada etapa acrescenta-se um novo conceito. Com essa sequência lúdica e pedagógica, espera-se que diferentes raciocínios lógicos como a ocupação de espaço, movimentos sobre diferentes configurações (desenhos) de tabuleiro, estratégias de captura, de alinhamento, entre outros, auxiliem no desenvolvimento da autonomia.

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências, as interações da criança com o mundo (outros sujeitos e objetos) e as atividades que ela é incentivada a realizar, maiores serão suas possibilidades criadoras e mais rica será sua criatividade, porque maior será o material de que sua imaginação poderá dispor na construção de algo novo. Os jogos de tabuleiro, segundo Piaget (2019), constituem-se em pressuposto básico para o desenvolvimento do indivíduo autônomo, tanto moral quanto cognitivamente, na medida em que permite que a criança se desloque de sua própria perspectiva, colocando-se na perspectiva dos outros e percebendo a existência de vários pontos de vista e da necessidade de troca e cooperação.

Ainda na entrevista com a supervisora pedagógica obtive o seguinte comentário:

[...] o que eu vejo com relação às crianças é que eles estão pegando mais autonomia com os jogos, estão fazendo mais sozinhos, estão gostando, sempre gostaram, de jogar. E a gente vê que eles estão buscando soluções, já quando eles encontram os problemas ali no jogo eles já mesmos buscam soluções. Porque aquele dia que eu passei na sala, que eu fui dar uma jogada com eles, eles começaram a me dizer quais estratégias que eu poderia fazer e eu não estava conseguindo ver. E eles viam e diziam: ó professora vai aqui, aqui, aqui... e me davam chance (risos). (supervisora pedagógica)

Experiências significativas como estas, vivenciadas pelas crianças as fazem entender relações com o mundo e com o outro, fazendo escolhas que estejam alinhadas com seus desejos e necessidades, com liberdade e responsabilidade, tomando decisões, assumindo riscos e ainda aproveitando para tentar novamente, sem o medo de errar. Isso ajuda também na autoestima do sujeito, que se sente encorajado a se colocar mais entre os colegas para discutir estratégias, resoluções de problemas no jogo ou fora dele.

5. PALAVRAS FINAIS

Foram quatro meses de pesquisa, do mês de março a agosto de 2019, todas as quintas-feiras, das 8 às 17 horas, totalizando 17 encontros de um convívio intenso. Vivenciamos muitas outras coisas além dos jogos de tabuleiro, mesmo porque passamos cerca 25 horas juntos (com cada turma), de muito envolvimento na sala de aula, no refeitório, na sala de jogos e no pátio. Tínhamos uma comunicação muito boa. Nossas quintas-feiras eram “mágicas”, como diziam eles.

Com cada turma eu tive um olhar e uma atenção especial, pois eram crianças de diferentes idades (7 a 12 anos), portanto, com visões e desejos de mundo bastante distintos. Sentia que éramos muito próximos. As crianças contavam segredos, o que liam, o que assistiam na Internet, o que mais gostavam de fazer e, com isso, passei a ouvir suas músicas e assistir seus desenhos animados, o que me possibilitava dialogar cada vez mais falando a própria linguagem deles, para assim alertá-los e, se necessário, mostrar outros possíveis caminhos. E assim conhecia mais sobre eles, o que sempre me possibilitava usar nossas conversas nas aulas dos jogos, às vezes para deixar mais claro um conceito usado, para incentivá-los ou simplesmente para um bom bate-papo.

As posturas, atitudes e emoções demonstradas pelas crianças eram muito diferentes no início do projeto. Ao final, estavam mais soltas, jogavam mais tranquilas, mostravam-se mais envolvidas nas atividades, mais atentas, organizando-se sozinhas e, finalmente, pensando com a cabeça e não com as mãos, o que foi uma dificuldade inicial com a maioria das crianças.

E claro, essa vivência não foi somente com as crianças, mas com toda a escola, com as professoras, equipe diretiva e funcionários. Todos muito atenciosos, fazendo o possível para que os jogos acontecessem satisfatoriamente.

Na pesquisa, havia a pergunta a ser respondida: **quais os benefícios e a viabilidade de inserção dos jogos de tabuleiro no currículo escolar?** No caso da viabilidade do instrumento apresentado, a questão era a que se este seria um instrumento que atrairia as crianças, se daria tempo e se haveria espaço adequado para ser aplicado. A conclusão que tenho no presente momento é que trata-se de um instrumento com grande potencial, inclusive muito maior do que foi explorado nos nossos encontros. Quero dizer que eu poderia ter explorado muitos outros aspectos como, por exemplo,

uma análise lógica mais matemática dos jogos, um trabalho de registros (escritas e desenhos) feitos por eles, a criação de jogos, entre tantos outros.

Porém, há outros fatores que devem ser considerados e que não foram trazidos nesse trabalho, como no caso do envolvimento da própria escola com a proposta desenvolvida. Mesmo sabendo que os professores são importantes na questão da realização de um projeto na instituição, por serem eles as referências para os alunos, acredito que são os próprios que eventualmente darão continuidade às atividades apresentadas. Por outro lado, sem a parceria da equipe diretiva essa entrada na escola não seria possível. Claro que isso envolveu todos os funcionários que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que projeto acontecesse. A Direção abriu as portas, oferecendo todo o espaço da escola. Porém, não podemos entrar assim de qualquer jeito na “casa dos outros” e ir modificando coisas que já estão estabelecidas. E assim comecei com a parceria das professoras na sala de aula. Elas queriam que o projeto acontecesse. Mesmo não estando presentes fisicamente, davam o apoio necessário para a minha comunicação com as crianças, deixando claro que o projeto estava sendo acolhido. Com o passar do tempo, após entender mais o funcionamento da Escola Canadá, o acolhimento foi sendo cada vez mais amplo. Com isso, e bem devagar, comecei a sugerir que poderíamos dividir a turma para um melhor entendimento das regras do jogo. A proposta foi aceita quase de imediato pois, assim, segundo elas, poderiam fazer um trabalho diferenciado também com o restante da turma.

Contei com a ajuda da merendeira que cuidava do refeitório e abriu este espaço para o projeto. Devo salientar aqui que este espaço do refeitório, cedido carinhosamente, foi a nossa primeira experiência fora da sala de aula. Lá ficamos por três encontros até percebermos que o espaço era amplo demais, o que gerava muito eco, fazendo com que prejudicasse um pouco nossa comunicação. Então, uma professora de artes cedeu a sala dela, muito adequada, mas somente no período da tarde. E assim seguimos por mais alguns encontros nos nossos dois espaços para os jogos. Penso que os esforços de todos eram para que se construísse, para que existisse esse espaço de jogos. Então, em uma bela tarde, me comunicaram que o projeto tinha ganhado uma sala própria. Essa seria nossa terceira sala para desenvolvermos todas as quintas-feiras o que já estava intenso e prazeroso, os jogos lógicos de tabuleiro.

Com a ajuda das crianças, nos intervalos das aulas, para quem quisesse se voluntariar, íamos arrumando nosso novo e exclusivo espaço de jogos. Precisei fazer um rodízio de alunos, pois todos, de uma forma ou de outra, estavam lá querendo

contribuir para que a sala ficasse bem bonita. Com isso, fui permanecendo na sala durante o intervalo após o almoço para disponibilizar os jogos para quem quisesse jogar fora do horário de aula, fosse na sala ou no pátio.

E quanto aos benefícios, estes parecem evidentes, conforme analisado no capítulo 4. Pontuei cinco aspectos que estão relacionados com a formação das crianças para uma melhor vida escolar e, conseqüentemente, para seu futuro. Sabemos que esses benefícios dificilmente podem ser percebidos de imediato, principalmente no desempenho escolar. Porém, ao final das atividades, depois de muitos encontros, foi analisado e percebido que houve impactos e mudanças de comportamento muito positivos nas crianças. Os jogos trabalhados pedagogicamente constituíram uma incrível ferramenta nesta mudança porque foram planejados e organizados previamente e cuidadosamente. Desenvolveram nas crianças não somente os conteúdos conceituais e factuais, como conceitos e teorias, mas também os conteúdos atitudinais e procedimentais, em especial as normas, valores, crenças, atitudes e habilidades interpessoais.

A questão do desenvolvimento cognitivo, por exemplo, ficou mais que evidente no decorrer do projeto. As crianças passaram a trabalhar a memória operacional (COSENZA; GUERRA, 2011) muito mais rápido e sem maiores dificuldades quando eu apresentava as regras de novos jogos. A flexibilidade cognitiva, quando tentavam montar estratégias, e a atenção ficaram muito mais conectadas, fazendo com que passassem a fazer jogadas melhores.

Foram pontuados outros aspectos como a autonomia, a socialização, o trabalhar a competitividade e a cooperação, a frustração e a euforia que estão presentes no nosso cotidiano. Os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos nos jogos poderão ser utilizados em ações que vão além da prática pedagógica, preparando-os para situações e adversidades enfrentadas na vida como, por exemplo, saber lidar com pessoas de opiniões contrárias.

O jogo é uma forma “inteligente” de criar nos alunos uma autodisciplina e sentido de cumprimento das regras propostas. Eles passam a ter uma perfeita noção de que se infringirem as regras poderão ser penalizados no jogo. Têm a liberdade de o fazer, mas, se o fizerem, terão de se responsabilizar pelos seus atos. O respeito e empenho na atividade de jogo é inclusive um exercício de cidadania porque também, na sociedade em que vivemos, temos regras de conduta e leis que se não as cumprirmos teremos de ser responsabilizados pelos nossos atos.

Esses benefícios dificilmente são observados logo de imediato. As atividades com os jogos deveriam se transformar em algo permanente no currículo escolar, até o surgimento da cultura do jogo na comunidade (professores e alunos). O que é entendido por “cultura do jogo”, para mim, é a criação do hábito de jogar este tipo de jogo de tabuleiro nos momentos livres sem a demanda de outra pessoa, ou seja, praticá-los espontaneamente como uma atividade de lazer. E este fato provocaria, naturalmente, o esperado movimento no atual currículo escolar.

A palavra currículo é de origem latina e significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas. Currículo indica processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda. Ele é o ambiente do conhecimento, assim como o espaço de contestação das relações sociais e humanas, e também o lugar da gestão, da cooperação e participação. O currículo deve ser entendido como componente central do procedimento da educação nas aprendizagens de todos os dias.

Penso que os jogos podem fazer este movimento, porém, para isso, precisam ficar disponíveis aos alunos, mesmo que seja nos intervalos do recreio e na sala de jogos agora já estruturada. Ou seja, presentes em todos os espaços da escola de maneira a incentivar os alunos a ter autonomia e liberdade para escolher o jogo de sua preferência. Um meio de dar continuidade ao projeto é o próprio interesse dos alunos nesta prática, incentivando-os a buscar histórias e curiosidades sobre os jogos trabalhados.

É evidente que não há fórmula pronta, não há receita de bolo. Como foi pontuado anteriormente, o envolvimento do professor com os alunos, a comunicação, o olhar, os ajustes diários, como perceber o tempo ideal para que o grupo não se canse, e para que fique com um gostinho de quero mais, o local onde possam ficar confortáveis, as escolhas dos jogos, tudo isso é essencial na realização de qualquer projeto. Isso foi observado cuidadosamente por mim.

Em entrevista com a coordenadora pedagógica, recebi o seguinte comentário, que julgo ser gratificante registrar:

O que eu acho importante é o carinho e o amor que tu demonstra pelas crianças. Isso aí é, eu vou te dizer, que os jogos são maravilhosos, a atividade é maravilhosa com eles, desenvolve bastante, mas 50% é o carinho que tu demonstra com eles. Porque a criança aprende pelo amor, não é? Pela emoção, quando ela sente um carinho especial pela profe, quando ela sente que a profe gosta, que ela dá esse carinho, ela acaba se enxergando e tendo vontade de fazer aquela coisa. Quando ela se sente separada e quando a profe fica muito distante, não que eu ache que tu tenha que ser amor sempre,

mas eu acho que tu tem que ter os momentos, sim, de carinho com eles. E esse carinho não é um carinho como se fosse “ah, porque eu vou trabalhar com criança, eu amo as crianças, não!”. É uma construção sua com eles e no momento que a gente começa a ser amigo, começa a se gostar e foi convivendo durante aquele período e foi criado aquele carinho entre vocês. E tu demonstra muito esse carinho com ele. Eu acho isso muito bom. (coordenadora pedagógica)

Depois de muita leitura sobre classificação do jogo e brinquedo, arrisco-me a fazer minha própria classificação e o faria colocando-o em dois grandes blocos: o jogo desencadeador de aprendizagem e o jogo de aplicação. Quem vai diferenciar estes dois tipos de jogos não é o brinquedo, não é o jogo, é sim a forma como ele será utilizado. Para ser mais precisa, é a postura do professor, a dinâmica criada e o objetivo estabelecido para determinado jogo que vão colocá-los em uma ou em outra classificação. Os jogos são apenas instrumentos, por isso, eles só serão úteis se acompanhados por alguém que analise o jogo e o jogador de modo cauteloso e crítico, que ao ver que o instrumento deixou de ser instrutivo e se transformou somente em uma disputa divertida consiga sutilmente devolver o caminho para o aluno.

Então o papel do professor não é guiar explicitamente os passos do aluno e sim fazer o papel como mediador e gerenciador do conhecimento (VYGOTSKI, 1991). Tudo deve ser contextualizado considerando a experiência de vida deles e seu conhecimento de mundo. Conhecer essas crianças deve fazer parte da prática educativa da escola, respeitando as diferenças e o limite de cada um, baseando-se na generosidade e afetividade. Devemos atuar de forma que leve a pensar, criticar e gerar dúvidas para a produção do seu conhecimento. É enfatizado, também, que a escola não é a que detém o saber, mas a que intervém no processo de aprendizagem ampliando o conhecimento com base no diálogo e nas transformações sócio-político-culturais do mundo.

Ao longo do projeto as crianças mudaram, tornaram-se mais curiosas e assim querendo aprender de outras formas, de outros jeitos, em outro lugar que não somente na sala de aula convencional, seja ela pequena ou grande, com mesas enfileiradas ou em círculo.

Fazendo uma análise geral de todos os jogos aplicados na Escola Canadá, destaco dois jogos em especial, o Halma e o Tangram. Com o Halma algumas crianças descobriram colegas que não estava ao alcance de seus olhos e nem nas suas brincadeiras, aqueles que poderíamos chamar de “alunos invisíveis”. E esse jogo mostrou que, pelas suas regras, para vencer precisamos trabalhar em conjunto. O

Tangram também teve este mesmo efeito. E posso dizer que o que aconteceu com as crianças durante a aplicação desses dois instrumentos me surpreendeu, me deixando muito feliz, pois a minha intenção era observar como praticavam individualmente a atividade proposta. E essa situação, que se inverteu no meio do caminho, foi de cooperação, que promoveu uma atmosfera de interação, de troca de ideias, de comparação, de negociação, de criticidade, de criatividade e de responsabilidade, atmosfera essa indispensável para o bom convívio social na escola e, posteriormente, na vida adulta.

Saliento também a importância do conhecimento do professor quando ensina um jogo, pois se não estiver seguro em relação a sua aplicação corre o risco das crianças não entenderem e ficar simplesmente o jogo pelo jogo. Este fato aconteceu em um determinado dia em que apresentei alguns jogos de posicionamento e que apliquei de uma forma “incorreta”, pulando fases propostas pelo LoBoGames que achei desnecessárias para aquela turma. Isso não deu certo, pois deveriam ter sido jogos instigantes, o que não aconteceu.

Espero que o presente estudo possa contribuir para que a utilização dos jogos de tabuleiro nas escolas seja mais frequente, e para que o desenvolvimento destes favoreça o crescimento integrado dos alunos em vários aspectos, tanto no plano individual, que permita o desenvolvimento das capacidades expressivas e autoconfiança, quanto no plano coletivo, que ofereça aos alunos o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas. A experiência vivida com os jogos para mim sempre foi estimulante e elucidativa quanto às possibilidades que representam e a alegria que os mesmos imprimem ao ato de aprender e de ensinar.

REFERÊNCIAS

- AITH, Marcelo. **A história do Gamão**. Publicado em 20 abr 2018. Disponível em <<https://historiadogamao.wordpress.com/2018/04/20/tabuleiros-historicos/>>. Último acesso em 7 dez 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia de prática escolar**. Campinas: Editora Papyrus, 1995.
- ANÔNIMO. **O Livro dos Mortos do Antigo Egito**. São Paulo: Editora Hemus. 1982.
- APGO, Associação Portuguesa de Go. **O que é o Go?**. Disponível em <<http://www.go-portugal.org/go/o-que-e-o-go>>. Último acesso em 7 dez 2019.
- BELL, R. C. **Board and tables games from many civilizations**. Nova York: Dover Publications, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Último acesso em 7 dez 2019.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: Revista da Faculdade de Educação, vol. 24, n. 24. São Paulo, 1998.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.
- CUSTÓDIO, José Antônio Loures; AFIUNE, Pepita de Souza. **O ethos religioso na antiguidade: a origem ritualística dos jogos de tabuleiro**. In: Revista Científica / FAP, vol. 20, n. 1, jan.-jun., 2004.
- DAL MONTE NETO, Luiz. **O jogo real de Ur: características do jogo, um dos mais antigos de que se tem notícia**. Site: Revista Super Interessante. Publicado em 31 out 2016. Disponível em <<https://super.abril.com.br/comportamento/o-jogo-real-de-ur/>>. Último acesso em 7 dez 2019.
- DOLLE, Jean-Marie. **Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar?. In: XAVIER, Maria Luíza M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.). **Planejamento em destaque: análises em convencionais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 147-164.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Paz e Terra, 60ª edição, 2019.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- FÜHR, Moacir. **O jogo real de Ur**. Site: Apaixonados por história. Publicado em 7 out 2018. Disponível em <<https://www.apaixonadosporhistoria.com.br/artigo/77/o-jogo-real-de-ur>>. Último acesso em 7 dez 2019.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 4ª edição, 2012.

GIORDANI, Liliane Ferrari; RIBAS, Renato Perez. **Formação de professores nos jogos lógicos de tabuleiro**. Revista Expressa Extensão, UFPel, vol. 21, no. 2, jul.-dez. 2016.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 8ª edição, 2014.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 14ª edição, 2011. p. 99-120.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 14ª edição, 2011. p. 15-48.

LOBOGAMES, **Jogos Lógicos de Tabuleiro**. Programa de Extensão, UFRGS. Disponível em <<http://www.inf.ufrgs.br/lobogames/>>. Último acesso em 7 dez 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Lino de. **Os jogos e sua importância na escola**. In: Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 93, p. 5-10, São Paulo, maio 1995.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Anais, vol. 1, p. 1-10. Bauru, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 12ª edição, 2013.

NETO, João Pedro; SILVA, Jorge Nuno. **Jogos matemáticos, jogos abstractos**. Gradiva Publicações, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2010.

OZ PRODUTORA. **#2 Escola Canadá**. Publicado em 2 out 2016. Disponível em <<http://www.ozprodutora.com.br/sementesdaeducacao/2-escola-canada/>>. Último acesso em 7 dez 2019.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo : Edições SM, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 3ª edição, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 10ª edição, 2010.

PINHEIRO, Gabriel de Souza. **Ensino de probabilidade: um jogo e as contribuições dos registros das partidas**. Dissertação de mestrado, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; ROSSETTI, Claudia Brietto. Os jogos de regras em uma abordagem Piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO, Lino de. **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 11-34.

RIBAS, Renato Perez; LIMA, Viviane Dulus de; FERREIRA, Aline Guterres, RIBAS, Nilseia Lapresa. **Jogos lógicos de tabuleiro como instrumento pedagógico de socialização e emancipação**. In: 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), Natal, RN, 2018.

SILVA, Wilson da. **Xadrez para todos: a ginástica da mente**. Curitiba: Bolsa do Livro, 2011.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Editora Penso, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

TANGRAM. **Senhor dos jogos - jogos antigos de tabuleiro**. Publicado em 6 jul 2016. Disponível em <<http://srjogosantigostabuleiro.blogspot.com/2016/07/tangram-quebra-cabeca-milenar.html>>. Último acesso em 7 dez 2019.

VIDAL, Jean. **Jogo e educação: as ludotecas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Livraria Martins Fonte, 4ª edição, 1991.

WALKER, Damian Gareth. **A book of historic board games**. Columbia: Cynningstan, 2014.

WASJKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Editora Cortez, 9ª edição, 2011.

WIKIPEDIA, The free encyclopedia. **Dots and Boxes**. Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Dots_and_Boxes>. Último acesso em 7 dez 2019.

ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa: *Jogos de Tabuleiro movimentando o currículo na escola* intenciona investigar quais os benefícios e a viabilidade de inserção dos jogos de tabuleiros no currículo escolar. Para realizá-lo, solicito sua autorização para registro das entrevistas e/ou de imagens do(s) espaço(s) observados(s).

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente você venha a ter no momento da realização do trabalho ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de registro. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos deste trabalho e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar do mesmo e autorizo a utilização dos dados produzidos (respostas a entrevistas e/ou imagens).

Assinatura do Participante

Assinatura da Acadêmica

Profª responsável

_____, _____ de 2019/2.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, estamos à disposição através do telefone:
3308.4365 (sala 805/FACED/UFRGS)