



PROFHISTÓRIA

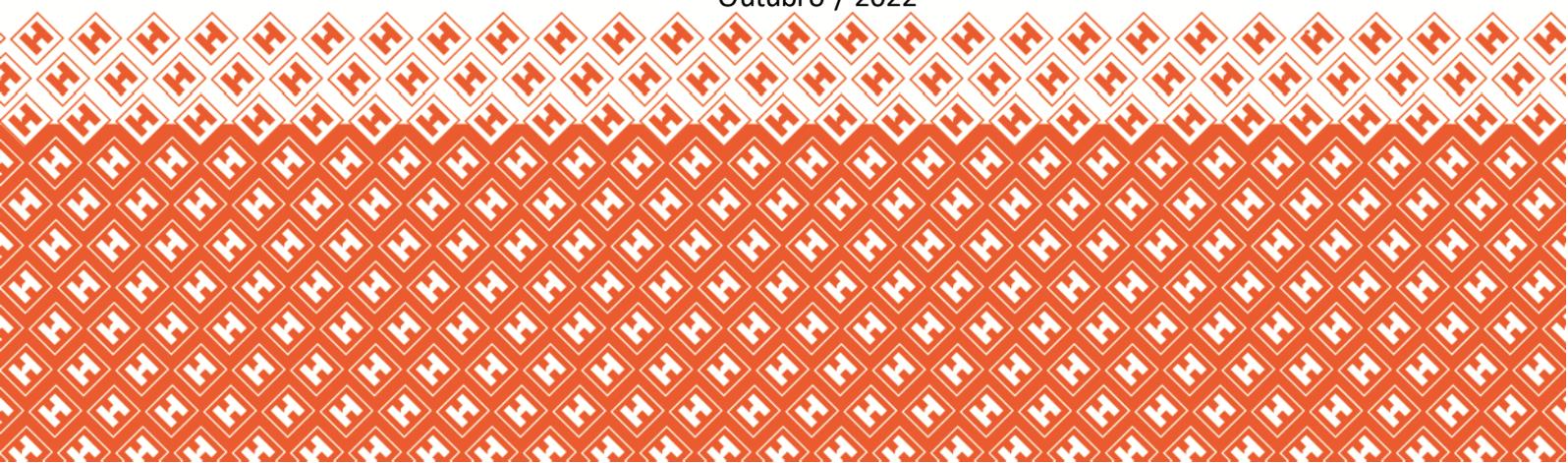
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LILSON HORÁCIO RODRIGUES FILHO

**JOGOS E CARTAS SOBRE A MESA:
APRENDIZAGENS HISTÓRICAS LÚDICAS DA
SAÚDE E DAS DOENÇAS EM GOIÁS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Outubro / 2022





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Lilson Horácio Rodrigues Filho

3. Título do trabalho

JOGOS E CARTAS SOBRE A MESA: APRENDIZAGENS HISTÓRICAS LÚDICAS DA SAÚDE E DAS DOENÇAS EM GOIÁS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **LILSON HORÁCIO RODRIGUES FILHO, Discente**, em 23/12/2022, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Maria De Magalhães, Professora do Magistério Superior**, em 29/12/2022, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3423848** e o código CRC **7524BD4F**.

LILSON HORÁCIO RODRIGUES FILHO

**JOGOS E CARTAS SOBRE A MESA: APRENDIZAGENS
HISTÓRICAS LÚDICAS DA SAÚDE E DAS DOENÇAS EM GOIÁS**

Projeto de pesquisa apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFG, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, sob a orientação da professora Dra. Sônia Maria de Magalhães.

Goiânia, 2022.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Filho, Lilson Horácio Rodrigues

Jogos e cartas sobre a mesa: aprendizagens históricas lúdicas da saúde e das doenças em Goiás [manuscrito] / Lilson Horácio Rodrigues Filho. - 2022.

CXIX, 119 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2022.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

1. Ensino de História. 2. Jogos. 3. História da Saúde e das Doenças. 4. História Cultural. 5. Neuroeducação. I. Magalhães, Sônia Maria de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 074/2022 da sessão de Defesa de **Dissertação** de **LILSON HORÁCIO RODRIGUES FILHO**, que confere o título de **Mestre(a) em Ensino de História**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois**, a partir da(s) **14h00**, na **Sala de Defesas do PPGH/UFG**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“CARTAS SOBRE A MESA: APRENDIZAGENS HISTÓRICAS DA SAÚDE E DAS DOENÇAS EM GOIÁS POR MEIO DE JOGOS”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Sônia Maria de Magalhães (ProfHistória/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Ana Carolina Eiras Coelho Soares (ProfHistória/UFG)**, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) **George Leonardo Seabra Coelho (UFT)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Sônia Maria de Magalhães**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

JOGOS E CARTAS SOBRE A MESA: APRENDIZAGENS HISTÓRICAS LÚDICAS DA SAÚDE E DAS DOENÇAS EM GOIÁS



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Maria De Magalhães, Professora do Magistério Superior**, em 08/12/2022, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Professor do Magistério Superior**, em 08/12/2022, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Machado Gonçalves Campos, Professor do Magistério Superior**, em 08/12/2022, às 22:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3323272** e o código CRC **FEDE161F**.

Agradecimentos

Agradeço ao meu marido Fábio Almeida Andrade, pelo incentivo que sempre me estimulou durante a jornada acadêmica do Mestrado, pois nos momentos em que eu estava desanimado, sem criatividade produtiva ou que pensava em desistir do curso, ele sempre esteve ali ao meu lado com seus discursos de encorajamento.

Agradeço à minha orientadora, a professora Sônia Maria de Magalhães, que mesmo com as dificuldades que eu tive ao longo da produção dissertativa, estimulava-me na conclusão e na realização de um trabalho bem feito. Com certeza as suas palavras de apoio e as nossas conversas sobre as dificuldades da pandemia de covid-19 e mesmo da vida, foram tocantes e servirão para toda a vida quando eu estiver com propensão de desistir de algo. Obrigado.

Agradeço aos professores que participaram da minha banca de qualificação, a prof.^a Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares e o prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho, os quais, com críticas bem contundentes, forçaram-me a pensar a realização de uma dissertação e proposição muito mais criativas e profissionais.

Agradeço ao programa do ProfHistória pela realização do mestrado profissional em ensino de História em Goiás. A formação *strictu sensu* do mestrado sempre havia sido um sonho para mim que havia tentado anteriormente por meio do mestrado acadêmico, mas que nunca cheguei a passar no processo seletivo. Com certeza a democratização do acesso a esse nível de ensino por meio de uma avaliação de ingresso com formato de questões objetivas, ajudou-me de forma grandiosa a fazer parte da primeira turma do ProfHistória em Goiás.

Um grandíssimo obrigado a todos.

Sumário

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	6
INTRODUÇÃO	7
Capítulo 01: Os jogos na história	10
1.1 Os jogos e brincadeiras, a sociedade e as crianças	10
1.2 Levantamento bibliográfico dos textos de/e jogos sobre história	24
1.2.1 Os jogos no mundo acadêmico	24
1.2.2 Jogos de tabuleiro mercadológicos com temática histórica e cultural brasileira	30
1.3 A saúde e as doenças como objeto historiográfico.....	39
1.4 A história regional em foco: a província goiana no século XIX.....	47
Capítulo 02: Jogos e educação em saúde: aprendizagem e currículo	50
2.1 A história da saúde e das doenças dentro do currículo escolar	56
2.2 Os jogos e a BNCC	59
Capítulo 03: Aprendizagem, teorias psicológicas e jogos	72
3.1 Conceitos de aprendizagem na Educação e na Psicologia	74
3.2 Os jogos a partir da Psicologia	79
3.3 Um jogo de cartas para a aprendizagem	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
FONTES DE PESQUISA	109
DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS.....	109
JOGOS ELETRÔNICOS	109
JOGOS DE TABULEIRO	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

RESUMO

Essa pesquisa disserta sobre a presença dos jogos dentro da história, da sua importância enquanto elementos da cultura e mais particularmente sobre os jogos e jogos de tabuleiro que tratam da história e cultura brasileiras. O seu objetivo é o de produzir um jogo que aborde a história da saúde e das doenças em Goiás e proporcionar reflexões históricas, educacionais e neuropsicológicas a respeito dos jogos que tenham a temática anteriormente citadas, de modo que possa estimular os leitores a repensar o uso dos jogos em situações que vão além do lazer. Para a elaboração da pesquisa, foi usada a pesquisa bibliográfica dos autores que abordam os temas historiográficos e educacionais nas áreas da História Cultural, História da Saúde e das Doenças, História Regional, teorias da aprendizagem, Educação e Psicologia. Foi feito um levantamento com dezenas de títulos de jogos que abordam a história e cultura do Brasil, os quais foram citados e descritos, de forma a poder servir como guia para localização de jogos que possam servir a diferentes interesses ou mesmo para práticas pedagógicas dentro das salas de aula de História. Parte da investigação também ocorreu por meio documental, sendo pesquisados os jogos dentro do aval da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais aparecem de forma direta no entendimento dos jogos como parte da cultura ou de forma indireta, ao serem utilizados como meios para se entender demais conhecimentos escolares. A pesquisa ainda ocorreu dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área da educação em saúde, os quais discorrem sobre a necessidade de abordar a área da saúde na educação formal brasileira.

Palavras-chave: Ensino de história; Jogos; História Cultural; Neuroeducação.

ABSTRACT

This research is about the presence of games with history, their importance of yours elements of culture and more particularly about games and board games that care for their history brazilian culture. Your objective is to produce a game that boards the history of health and diseases in Goiás and historical, educational and neuropsychological reflections about games that have the thematic, who can stimulate readers to think their use of games in situations that go beyond leisure. For the elaboration of the research. it was used authors' bibliographical research of the authors that approach the historiographical and educational themes in the areas of cultural history, history of health and diseases, sectional history, theories of learning, education and psycholog. Still a rising with titles dozens of games was done that approach the history and Brazil's culture, the which ones were cited and described, of form the to serve of guide to meet games that can serve the different interests same inside the history classrooms. Part of the investigation also occurred inside the a little documental, being searched with the games inside the guarantee of the common curricular national base (BNCC), the which ones appear of direct form, regarding the understanding dos games as part of the culture or of indirect form, to the are used as means to if understand too much school knowledges. the research still occurred inside dos national curricular parameters (PCNs) of the area of the education in health, the which ones run or flow over about the need to board the area of the health in the brazilian formal education.

Keywords: History teaching; Games; Cultural History; Neuroeducation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 01 – Carta sanitaria de cemitério

Figura 02 – Carta hospitalar de atendimento à soldado

Figura 03 – Carta financeira de doação de recursos

Figura 04 – Capa do manual de instruções do jogo Goiaz: Saúde ou Morte!

Figura 05 – Tabuleiro do jogo Goiaz: Saúde ou Morte!

INTRODUÇÃO

Apresento nessa dissertação, o trabalho de pesquisa e investigação acerca dos jogos na história em suas diversas nuances, tais como os de tabuleiro, de cartas, esportivos, de azar, ente outros, os quais são conhecidos historicamente por serem portadores de finalidades diversas, mas que serão vistos pela ótica do lazer e da educação e, sobretudo, da infância.

Jogos são produtos culturais humanos e estão presentes em toda a história das sociedades. Passaram por diversas interpretações sociais e morais ao longo de sua existência no que tange ao que as suas práticas implicam para o papel do ser humano em sua sociabilidade, mas continuam presentes e fazem parte do cotidiano de milhões de crianças e adultos ao longo do globo terrestre.

Na atualidade, influenciada pelas herdadas noções morais e éticas que a Revolução Industrial e o capitalismo nos deixaram, a sociedade ocidental nomeadamente caracteriza os jogos como sendo pertencentes apenas ao ócio, à improdutividade e ao lazer. Dessa forma, os jogos precisam ser reconhecidos para além do que a compreensão coletiva da “ética do trabalho” nos dita, pois as possibilidades do uso de jogos podem ser bem mais do apenas brincar por brincar ou do jogar por jogar, eles incitam conhecimentos, práticas de mundo, discursos intencionais e saberes diversos.

Nessa compreensão multidimensional dos jogos, a ótica educacional terá um enfoque maior, onde ainda serão analisadas as suas possibilidades de uso na Educação, sobretudo, no ensino de História. É certo que não são poucos os trabalhos acadêmicos que nas últimas décadas já trataram dos jogos em suas intenções educacionais, mas o que difere essa obra que introduzo é a sua especificação delimitada, já que os jogos serão pensados especialmente dentro do contexto da história como componente curricular escolar, com foco dentro da História da Saúde e das Doenças e com o recorte espacial e temporal na cidade de Goiás do século XIX.

Para situar os jogos historicamente, o principal parâmetro utilizado foi a partir do trabalho e pensamento de Johan Huizinga (2000), autor que já em 1938 publicava o livro *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, em que apresentou o jogo como elemento cultural próprio da coletividade e individualidade humana e ainda dos animais.

A partir dos pressupostos de Huizinga (2000), pensaremos a presença dos jogos e brincadeiras na história da Europa com foco na França, a partir do trabalho de Philippe Ariès (1986) em *a História Social da Família e da Criança* e, ainda, na própria história brasileira com o livro organizado por Mary del Priore (2010) chamado *A História das Crianças no Brasil* que também tem grande contribuição histórica para o tema.

O objetivo principal dessa obra é a identificação dos jogos como recursos e instrumentos usados para a Educação, sobretudo no ensino de história em meio às suas possibilidades e dificuldades práticas. Para o reforço do argumento principal, identificar os jogos e brincadeiras dentro da História, da Educação e da Psicologia foi necessário, além da investigação de sua presença e respaldo dentro dos principais documentos que coordenam a educação formal brasileira.

Esse texto dissertativo será dividido em três capítulos, cada qual com as suas devidas subdivisões a depender do assunto abordado em torno de quatro eixos principais: jogos, história, educação e psicologia.

No primeiro capítulo apresento uma trajetória histórica da compreensão dos jogos e brincadeiras nas sociedades com o passar do tempo, dentro das sociedades ocidentais, pois é necessário entendê-los não apenas em relação às suas definições, mas também quanto às suas interpretações nas diferentes épocas, dessa forma, vemos os jogos na história; além disso, eles serão vistos como objeto capaz de transmitir discursos históricos e, conseqüentemente, capaz de provocar discussões acadêmicas sobre os seus discursos, por isso, veremos uma extensa lista de jogos de tabuleiro que apresentam temática histórica, sobretudo do Brasil, além de jogos eletrônicos e trabalhos acadêmicos que interpretam-nos e analisam-nos, são esses os jogos da história. Entremeando-se no texto, ainda situo os temas dentro da historiografia, pensando os jogos dentro da História Cultural a partir de Roger Chartier (2002), além de situar o tema de História da Saúde e das Doenças e o da História Regional, pois estes fazem parte da delimitação desta obra.

No segundo capítulo é iniciada a discussão educacional sobre os jogos e brincadeiras, em que são apresentados autores influentes na área, bem como pensamos os jogos na educação dentro da noção de gameificação e, ainda, analisamos os jogos e o tema da saúde e das doenças dentro do aval de documentos educacionais importantes, tais como os Temas Transversais Contemporâneos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir desse último documento,

será feita uma análise detalhada de como os jogos e brincadeiras surgem como estratégias estimuladas para a educação dentro dos Anos Iniciais da Ensino Fundamental, ao observarmos as habilidades e competências por eles requeridas. Nesta etapa da dissertação, poderemos ver como se dá o estímulo pelo uso de jogos e brincadeiras na Educação, pela perspectiva de diferentes autores e a partir das políticas públicas educacionais brasileiras.

No terceiro capítulo, a discussão se volta para o âmbito psicológico do conhecimento, visto que Educação e Psicologia andam juntas quanto a compreensão dos processos educativos e de ensino-aprendizagem. Assim, serão apresentadas as teorias de aprendizagem correntes nessas duas áreas de conhecimento, as contribuições da neuroeducação para o entendimento da aprendizagem e os jogos a partir da psicologia.

Para a construção desse trabalho foram usadas fontes bibliográficas diversas, de autores clássicos às produções recentes, além de fontes documentais específicas de jogos eletrônicos e jogos de tabuleiro físicos, conhecidos também como analógicos. Sua forma de tratamento foi a análise e interpretação dos discursos.

Por fim, exponho aqui a pergunta: de que forma os jogos e os jogos de tabuleiro podem contribuir para o ensino de história dentro da sala de aula e fora dela? Acompanhem o desenvolvimento dessa resposta ao longo dessa dissertação e confirmem o resultado da produção propositiva que acompanha esse texto no jogo de cartas sobre a História da Saúde e das Doenças na cidade de Goiás do século XIX. Boa leitura!

Capítulo 01: Os jogos na história

1.1 Os jogos e brincadeiras, a sociedade e as crianças

Embora existam diversas modalidades de jogos existentes, como os jogos esportivos, os jogos de mesa, os jogos de cartas, os jogos de dados, entre outros, todos eles, assim como os jogos de tabuleiro, apresentam uma característica em comum, que é a presença de regras e objetivos pré-definidos que submetem os jogadores a um tipo de condição comum para se alcançar uma meta específica. Propriamente aos jogos de tabuleiro, suas principais características são o fato de que o seu desenrolar acontece em uma superfície plana, com símbolos, desenhos e traços pré-marcados que permitem aos jogadores se situarem e realizarem suas ações de acordo com as regras envolvidas em cada jogo.

Falar sobre os jogos na história ou sobre a história dos jogos é falar sobre a própria humanidade em si, visto que muitos deles são encontrados em períodos antecessores à própria invenção da escrita. Desde sempre, os jogos são identificados nas mais diversas ocasiões, em diversos períodos e civilizações, os quais estão sempre representando uma situação específica. Existem jogos relacionados a guerra, jogos representando a espiritualidade, jogos que procuram desenvolver habilidades, jogos que servem unicamente para satisfazer a necessidade humana de lazer, entre outras circunstâncias diferentes. Para Johan Huizinga (2000), historiador e linguista holandês, os jogos são elementos culturais não apenas encontrados na cultura, mas sim, elementos da cultura, visto que na compreensão do autor, o jogo é parte tão considerável da civilização que foi a partir dele que desenvolvemos nossas atividades sociais complexas até chegarmos ao presente momento.

Devido a essa versatilidade incrível quanto ao objetivo, situação e execução dos jogos, conceituá-lo se torna uma atividade complexa se pensar apenas em relação ao jogo como um objeto. Sobre essa complexidade, Ludwig Wittgenstein (2000) em sua obra chamada *Investigações Filosóficas*, publicada após sua morte, ao abordar a essência das palavras, comenta sobre a dificuldade de conceituar algo como os jogos. Como na hipótese de que se alguém explicasse que “jogar consiste em movimentar coisas sobre uma superfície de acordo com certas regras” (p. 32-33), nesse sentido, essa pode ser uma definição válida para o jogo de tabuleiro, porém seria insuficiente para explicar sobre

outros tipos de jogos, já que são várias as situações em que chamamos algo de jogo. Assim, é importante pensar de forma abstrata e nas ideias que são formadas a partir do ato de jogar para chegar a uma conclusão sobre esse assunto. É importante pensar nas características que possam ser comuns aos vários tipos de jogos, e não naquilo que os diferem.

Huizinga (2000) diz que o jogo é mais antigo que a cultura, embora faça parte dela e que essa não é uma criação humana, mas que faz parte do ser animal, visto que o ato de brincar pode ser visto em outras espécies. Ainda assim, o autor se posiciona em colocar o jogo como parte integrante da experiência cultural humana e da sua sociabilidade, pensando-o como parte da cultura da vida, que permeia entre o imaginário e o real, entre o físico e as representações que formulamos da realidade que nos cerca. Em seu estudo sobre jogos e a atribuição dos mesmos como parte intrínseca da atividade humana, destacando-a em seus próprios termos como *homo ludens*, o holandês abordou em seu livro de 1938, o jogo “como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito” (2000, p. 6). Em sua obra, a análise do lúdico no desenvolvimento cultural humano é vista como crucial para o florescer da civilização. Para ele, jogos tem intenções pré-determinadas em que sempre tem um significado nos seus elementos, dando sentido às suas atividades. Essa intenção e ato de jogar, estaria presente não somente nos seres humanos, mas em outros animais sociáveis e que extrapolaria o senso de instinto que nos é inerente, pois seu posto como algo significativo representa um sentido que foi construído, muitas vezes traduzidos no prazer que é alcançado ao final da atividade, ou seja, a meta atingida. As brincadeiras seriam as formas mais simples de jogos, pois mesmo que muitas vezes executadas de forma livre, ainda tem um fim em si mesmas, seja pelo divertimento ou competição.

A compreensão de Huizinga sobre o caráter intencional pré-determinado dos jogos quando pensados ao nível das brincadeiras infantis pode levantar discussões e indagações sobre essa forma de jogar. Brincadeiras infantis, tem intenções mesmo quando são executadas de forma livre? Tem objetivos e metas a serem atingidas? A resposta é sim, porém não do ponto de vista prático e ordenado que o entendimento sobre jogos é feito. Veremos adiante um melhor desenvolvimento dessas indagações.

A intenção em brincadeiras infantis pode ter significados diversos. Para Donald Wood Winnicott (1975, p. 162), pediatra e psicanalista inglês, a ação pode tanto envolver

significados de prazer quanto a busca para “dominar angústias, controlar ideias ou impulsos”, dessa forma, a angústia levaria a busca pelo prazer proporcionado pelas brincadeiras, entendidas ainda como uma forma de comunicar-se, de expressar sentimentos e ideias. As brincadeiras infantis seriam então marcadas pelo caráter intencional inconsciente.

Abre-se aqui um parágrafo importante ao se pensar os jogos, suas motivações e definições a partir da fala de Winnicott, pois é importante pensá-lo do ponto de vista não só historiográfico, mas também social e psicológico. Isto é, portanto, uma perspectiva a ser abordada mais adiante nessa obra.

Apesar de que adultos também jogam ou brincam, a historiografia preocupou-se em analisar essas atividades principalmente do ponto de vista das crianças. Essa predileção pode ser explicada pela concepção teórica de que jogar e brincar faz parte do desenvolvimento infantil. Philippe Ariès (1986) no livro *A História Social da Criança e da Família*, dentro da História das Mentalidades que é um desdobramento da História Social, preocupou-se em investigar as mudanças nas formas de pensamentos das sociedades ao longo dos séculos com uma especial atenção a como as crianças eram vistas socialmente. A sua contribuição à história dos jogos e brincadeiras foi muito importante para mostrar como as crianças brincavam em tempos passados, de acordo com a forma de como os adultos enxergavam a infância noutras épocas.

Como exemplo, Ariès (1986), diz que na Idade Média, havia uma certa invisibilidade infantil, onde as crianças apenas eram verdadeiramente notadas em sua existência social a partir de quando podiam contribuir ativamente para o trabalho. Antes disso, elas eram vistas apenas como miniadultos, sem uma distinção específica de faixa etária, isso poderia ser visto inclusive na forma como se vestiam, sem a customização que a nossa sociedade atual faz em relação às “roupas de crianças”. Crianças nobres recebiam lições de atividades que poderiam exercer na vida adulta, como música, arte, equitação, preparação para o combate. Somente em uma idade ainda mais tenra, como por volta de um ou dois anos de idade é que se podia praticar brincadeiras típicas de como as crianças são vistas na atualidade, como o cavalo de madeira, o pião, o catavento, o carrinho, o carreteiro e as bonecas.

Abandonando a infância, os jogos pareciam atividades já voltadas para a preparação do ser adulto no período medieval. É o que nos mostra Ariès (1986) ao contar

que o pequeno Luís XIII, futuro rei da França entre 1610 e 1643, por volta dos dois anos de idade praticava jogos esportivos, como os jogos medievais malha, no qual se lançam discos de metal em direção à pinos com o objetivo de derrubá-los, e péla, cujo objetivo era fazer com que uma bola fosse arremessada de um lado para o outro com a ajuda da mão ou de qual outro instrumento. Além dos jogos esportivos, Luís XVIII também “jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão” (p. 86, 1986). Havia ainda os jogos de rimas, jogo dos ofícios, de mímica, de cara ou coroa, os jogos de azar, e brincadeiras como bater palmas, esconder e cabra-cega.

Nessa distinção feita entre atividades consideradas jogos e outras que são brincadeiras, é importante ressaltar os significados que eram atribuídos a elas nessa época, pois as brincadeiras eram vistas como infantis, referentes à tenra idade, enquanto os jogos eram relacionados aos adultos, sendo eles os detentores sociais de sua prática. Socialmente, as crianças não eram impedidas de jogar, apesar de ser uma prática adulta, essa atitude era inclusive incentivada, o contrário, porém, não era estimulado e por vezes, era punido. A partir dos sete anos de idade, as crianças já eram consideradas adultas, deviam abandonar suas vestimentas e suas brincadeiras anteriores, pois já estavam aptas a começar os estudos nas escolas, se nobres, ou a trabalhar.

Apesar do moralismo a respeito das brincadeiras na Idade Média, não foram poucas as vezes em que o que era dito como brinquedos de crianças viraram moda entre os adultos. A exemplo disso, Ariès (p. 91, 1986) cita os chamados fantoches que imitavam profissionais adultos e que viraram febre entre as mulheres e meninas da época como um artigo doméstico, os teatros de fantoches que faziam representações teatrais de situações da vida adulta para adultos, bonecos caros e bonecas de variados tamanhos que eram compradas como forma de presentear as mulheres. Existiam até mesmo, como ainda existem hoje, as chamadas bonecas de coleção que, por sua finalidade tal, não eram destinadas às crianças, mas a adultos colecionadores. É visto, porém, que a diferenciação entre coisas de crianças e de adultos foi se acentuando de acordo com o passar do tempo.

De certa forma, até determinado tempo na Idade Média, as brincadeiras vistas hoje como infantis e os jogos, como esportivos ou de azar, vistos como de adultos, eram compartilhados dentre a população independentemente de suas idades. Os jogos de azar eram ainda tão difundidos entre a população que era comum ver crianças apostando nas

ruas e até mesmo nas escolas, chegavam inclusive a ser incentivadas. A história mostra que num período pré-capitalista, atividades de lazer eram muito mais comuns e difundidas entre o povo, ao contrário do que é visto na atualidade pós-revolução Industrial. O trabalho e o rigor ganham na contemporaneidade, um prestígio nunca visto, em detrimento do lazer e diversão, considerados momentos de ócio e improdução.

O lazer, visto por meio da prática de jogos e brincadeiras, realizado antigamente por famílias inteiras, mantinha papéis de igualdade entre os seus diversos membros, independentemente da idade e adquiriam aspectos sociais nas relações entre si, tanto no cotidiano quanto em momentos específicos de festas e festivais. A briga de galo, tão comum na Europa e na América Latina, era uma atividade comum a todas as idades, vista como um jogo competitivo, popular principalmente nas escolas. O jogo de bola também adquiria as mesmas características da briga de galo, popular entre jovens e adultos e, por vezes, com competições entre grupos diferentes que se diversificavam cada vez mais no século XV, principalmente na Inglaterra. Os chamados jogos dramáticos, como o balé, a comédia e o teatro, eram também extremamente populares entre todas as faixas etárias, reunindo as pessoas em encenações e simulações tanto no dia a dia quanto nas próprias escolas, em questão de público e até mesmo dos atores (ARIÈS, 1986).

A reação da sociedade em relação aos jogos e brincadeiras era na Idade Média, portanto, dicotômica. De um lado, a população, rica ou pobre, se divertia e fazia dessas atividades parte de seu cotidiano. Do outro lado, conforme Ariès (p. 104, 1986), havia “uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava quase todos de forma igualmente absoluta, e denunciava sua imoralidade, sem admitir praticamente nenhuma exceção. A indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo”.

A partir dos séculos XVII e XVIII, um movimento que passava a entender a infância como um período delicado do desenvolvimento humano, passou a considerar muitos jogos, como os de azar, como imorais e impróprios não somente às crianças, mas também aos adultos. Ainda hoje, esse é um pensamento comum da sociedade, que trata de muitos jogos, principalmente os de azar, como atividades moralmente erradas, no qual o dinheiro ganho neles, não é fruto de trabalho duro, mas sim pouco confessável. Coincidentemente, essa mudança de pensamento ganha força a partir da época em que a Revolução Industrial se fortalecia na Europa e os burgueses precisavam de mais e mais

peessoas trabalhando em suas empresas e fábricas no máximo de horas possíveis, chegando as pessoas trabalharem por até 14 horas diárias, inclusive as crianças. Dessa forma, é questionável a atitude da elite moralista da época de condenar o ócio e o lazer, desmoralizando-os a favor de um trabalho incessante.

A Igreja teve um papel importantíssimo no processo de desmoralização dos jogos na Europa, posteriormente trazido à América. Ariès (1986) conta que no século XVII, proibiam-se as danças entre os clérigos, que as faziam como o povo, pensamento esse que fora transmitido para as demais classes sociais, caracterizando-as como sexuais e imorais. A Igreja chegava a censurar moralmente os jogos em todas as suas formas, condenando-os às atividades profanas, fossem os jogos de azar, de salão, comédia, dança, esportivos, como a péla e o hóquei, jogos de dados e de mesa, como os de tabuleiros. Apreciava-se o trabalho doméstico como forma de substituir o ócio do lazer. Essas proibições religiosas, eram voltadas em sua maioria para os membros da própria Igreja e dos estudantes de escolas confessionais, apesar de que o interesse era que a doutrina estivesse também presente no cotidiano dos leigos, entretanto, muitas vezes, os impedimentos sequer alcançavam integralmente os alvos de sua própria alçada.

Segundo Ariès (1986) essa relação de antipatia da Igreja e de setores do governo sobre os jogos de forma generalizada muda a partir do Renascimento na Europa, entretanto, apenas, para alguns tipos específicos de jogos. Os jesuítas e os humanistas renascentistas, com uma especial atenção à educação, passam a ver os jogos a partir de suas possibilidades educativas. A dança, a comédia, os balés e os jogos esportivos eram as atividades preferíveis dentro do meio educacional da época, que mais do que permitidas, passaram a ser incentivadas, disciplinadas e mesmo incorporadas ao currículo escolar. Dentro dos jogos esportivos, as pélas e o jogo de bola passaram a ser praticados nas escolas e as aulas de ginástica, vistas não somente pelo âmbito educacional como necessária, mas sendo incentivadas também pelo meio médico, tiveram a mais especial atenção com o estímulo aos exercícios físicos. Com o advento do nacionalismo, setores militares viam os jogos esportivos e o exercício físico como forma de instrução militar.

Os demais jogos, como os de azar, de salão, de dados, de cartas e outros, não tiveram toda a apreciação da dança, dos jogos dramáticos e esportivos dentro do meio educacional. Se em outra época certos tipos de jogos eram apreciados pela realeza e nobreza, no renascimento eles se espalharam e se diversificaram pela burguesia. Eram

comuns jogos de desafios, jogos de rimas, jogo do assovio, além de uma grande quantidade de brincadeiras, as quais estavam cada vez mais limitadas à infância.

Dentro das mentalidades sociais, para além da Igreja ou do governo, os jogos passavam a corresponder diferenças de classes sociais a medida em que os grupos iam tomando consciência de si mesmos. Como o hábito de jogar era comum a toda a sociedade, a partir do século XVIII, a ideia era a de que os mais bem abastados e adultos, nobreza e burguesia, deveriam parar de jogar jogos mais praticados dentre o povo comum. Nesse sentido, numa tentativa de criar uma distinção cada vez maior entre as classes, pensavam nos jogos de salão mais apropriados para a elite, enquanto os jogos de exercícios e esportivos e os de azar, eram mais característicos da plebe ou das crianças ricas.

No Brasil, a relação das crianças com o brinquedo pode ser vista no livro *A História das Crianças no Brasil*, organizado por Mary Del Priore (2010). Nele encontramos um importante material historiográfico acerca de como as crianças eram vistas e tratadas no Brasil desde a colonização até o século XIX. O seu início narra como viveram algumas das crianças que vieram do Velho Mundo e mesmo da África pelas naus portuguesas. As condições não podiam ser piores, muitas vezes tratadas como se não existissem de fato, as crianças eram maltratadas, passavam fome, eram violentadas fisicamente e sexualmente e sujeitas a todas as adversidades das viagens, assim como os adultos. Porcentagem muito pequena das crianças escravas chegavam com vida à América e, quando chegavam, já tinham as suas denominações ligadas ao ofício forçado que desenvolveriam. Em um cenário como esse, era difícil de se imaginar que elas pudessem brincar ou sequer pensar em brincar.

No livro de Priore (2010), a narrativa a respeito da situação das crianças indígenas é feita somente a partir do contato desses com os portugueses, mais especificamente a partir das relações que os missionários da Companhia de Jesus tinham com eles. No Brasil, a exemplo da Europa, os jesuítas trabalhavam com a educação, porém, com o foco na catequização das crianças indígenas. No livro, as primeiras noções relacionadas aos jogos são descritas por meio da ideia da educação jesuíta que atendia não somente aos indígenas, como também aos filhos de colonos livres – principalmente donos de propriedades. Dessa forma, como forma de currículo escolar a música e o uso de

instrumentos musicais aparecem, além dos jogos dramáticos, representados pelas tragédias teatrais de cunho religioso.

De acordo com Priore (p. 91, 2010), de forma semelhante à Europa eram os limites da infância das crianças no Brasil, pois a partir dos sete anos, a criança pobre era considerada apta a trabalhar e a abastada era encaminhada às escolas da época. Ainda assim, o lazer entre as crianças era existente, pois crianças brincam para se desenvolver. Dentre os jogos e brincadeiras comuns da época da colonização, encontramos o banho de rio, hábito praticado pelos indígenas e aprendido pelos colonos e escravos, a brincadeira “Ver correr as argolinhas”, de tradição lusitana, que consistia em pender uma argolinha numa árvore e montado, passar e a tirar a galopada, havia ainda

“o jogo do beliscão, o de virar bunda canastra, o jogo do peia-queimada, além de ritmos, cantos, mímicas feitos de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre mas repetidora de um desenho invisível e de uma lógica misteriosa e mecânica. Piões, papagaios de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos, confeccionados em pano, madeira ou barro, eram os brinquedos preferidos” (PRIORE, p. 91, 2010).

A música era presente não somente dentro do meio escolar, mas também nas festas e procissões. As crianças adoravam os instrumentos europeus, como gaitas, flautas, pífaros e tamboris. Era comum a ornamentação de fantasias para as festas com itens como pedrarias, flores, penas e cocares e a prática de danças típicas da época. Em festas sazonais específicas, as crianças mantinham tradições de brincadeiras como pular fogueira, subir em mastros, soltar rojões e estrelinhas.

Nesse sentido, é importante salientar a existência maior, embora ainda poucos, de registros sobre as atividades das crianças indígenas e brancas livres, pois na época, não havia uma preocupação tão grande com as crianças escravas. A pouca importância dada às crianças pode ser enxergada a partir da volatilidade e pragmatismo com que os adultos as concebiam em existência. A mortalidade infantil era altíssima, dessa maneira, as suas mortes passaram a se tornar cotidianas e banalizadas, pois, como grande parte delas ia ser voltada ao trabalho, se uma morresse, nascia-se outra e a vida seguia.

Julita Scarano, escreveu sobre as crianças negras nas Minas Gerais da época da colônia cujo texto foi publicado no livro organizado por Priore (2010), comenta que muitas das crianças negras eram treinadas por músicos para cantar nas festividades, desde que tivessem bom timbre e fossem afinadas. No entanto, tal atividade não parecia ser com um objetivo final de lazer para essas crianças, pois pagamentos eram feitos aos donos dos

escravos infantis que fizessem parte de bandas, danças, coros e jogos dramáticos de comédias, ditos como “atividades lúdicas”.

No meio da nobreza, já no período imperial brasileiro, havia um luxo pouco sonhado pelas crianças pobres do império. Os brinquedos da época eram diversificados e até comprados fora. Dom Pedro II, em sua infância, havia recebido de seu pai exilado “três balloens, uma caixa de soldados, uma espingarda, um talabarte, uma espada, uma lanterna mágica, uma pistolla, uma carroça, uma corda para saltar e um trem de cozinha” (PRIORE, p. 133, 2010) os quais tinham sido enviados de presente da Europa. Além dos presentes refinados e caros vindos da Europa para o Brasil, essa época, no século XIX, foi marcada pela mudança de mentalidade em relação à infância que aqui já se manifestava na linguagem, com os termos “criança”, “adolescente” e “menino” já fazendo parte do vocabulário culto, como destacado por Ana Maria Mauad no livro de Priore.

As filhas de Dom Pedro II tinham uma rígida rotina de trabalho e estudos, a qual era estabelecida pelo próprio pai, ainda assim aconselhavam ao imperador que não tomasse todo o tempo delas para não se exaurirem, pois, a recreação se via importante para manter a saúde e a produtividade intelectual. Dessa forma, noites de música com danças e instrumentos musicais se faziam presentes, além de jogos de prenda e passeios a cavalo. As princesas também eram propícias aos brinquedos fabricados, as quais gostavam de bonecas de porcelana e casas de bonecas. É visto que no século XIX, a quantidade de casas (lojas) de brinquedos se expandia pelo Rio de Janeiro com produtos diversificados como carrinhos e trens para crianças, velocípedes e fantasias. A partir daí, é possível verificar que os olhos mercadológicos já enxergavam a infância como um nicho econômico a ser explorado e, portanto, os produtos oferecidos passaram a ser mais e mais variados (PRIORE, 2010).

Na educação, de forma similar ao que aconteceu na Europa, os jogos esportivos passaram a ocupar um papel importante no currículo escolar, sendo valorizados os exercícios físicos e o banho de mar. Essa tendência, acompanhava tanto os pensamentos de filósofos e jesuítas europeus quanto da narrativa médica da época. Com base nas teses de Rousseau e Bouffon, o médico Francisco de Melo Franco publica em 1790, o chamado “*Tratado da Educação Fysica Dos Meninos, Para Uso Da Nação Portuguesa*”, obra que iria posteriormente influenciar a prática de esportes dentro da educação escolar infantil

em Portugal e no Brasil, e que ainda influencia as brincadeiras ao ar livre e o uso de brinquedos.

Raquel Zumbano Altman, no texto *Brincando na história* escreve sobre as formas de brincar na história para o livro de Priore (2010). A partir da perspectiva indígena, ela narra as brincadeiras desde a primeira infância até a adolescência. Para a autora, aos olhos do bebê “tudo é brinquedo, tudo é brincadeira”, desde o pai e a mãe até o mundo ao seu redor. Ao nascer, recebe de seu pai um arco e seta pequeninos, de forma que ao longo da infância irá brincar de imitar os adultos. Brinca-se com chocalhos feitos de coisas encontradas na natureza. Tribos indígenas brasileiras faziam brinquedos feitos de barro, flores e raízes. Bonecas de barro simulavam índias adultas, com corpos rechonchudos, tradição mantida pelos povos indígenas Carajás, na região do Rio Araguaia, as quais serão usadas principalmente pelas meninas. Há também figuras de madeira e barro que representam os animais locais. Assim como em outras sociedades, dramatizam-se as cenas cotidianas, numa forma de buscarem compreender e manipular a realidade que os cercam. Brincam de caçar e domesticar animais e de tratarem-lhes as feridas. Fabricam canoas e imitam a vida dos adultos, enquanto nessa dramatização divertida aprendem a sê-los.

Os brinquedos indígenas são feitos a partir do que eles encontram na natureza. Barro, madeira, folhas, frutos, tudo é matéria prima. Fabricam-se o bodoque de madeira, que além de brinquedo serve também como arma, brincam-se de piões com frutos tesos encontrados na mata, matracas, alçapões. Brincam com fios entrelaçados nas mãos que imitam figuras diversas, tal como a cama de gato atual. Fazem-se bolas de látex ou de cabelo de milho e as usam em jogos e brincadeiras diversas. A peteca enfeitada com penas de aves e a bola são brincadeiras apreciadas não somente pelas crianças, como também pelos adultos.

De acordo com Altman (PRIORE, 2010), entre os indígenas Macus, da região do rio Amazonas, brincadeiras e jogos coletivos são comuns entre crianças e adultos. Tem-se o jogo do Uiraçu, onde um dos jogadores simula ser uma ave de rapina que tem fome e caça os demais jogadores que tem de se proteger dele; o jogo do Jaguar, no qual semelhante ao jogo anterior, tem um jogador que simula ser esse grande felino e os demais, fingem ser animais que possam lhe servir de caça, como a cotia e a capivara; o jogo do Pacu, que simula uma pescaria, em que um dos jogadores é esse peixe de água

doce; o jogo do Casamento, no qual os jogadores simulam estarem encontrando pretendentes; entre outros. Jogos fazem parte de toda cultura humana como não somente uma forma de lazer, como também como uma ocasião para socialização e ludicidade, pois ao jogar estão aprendendo.

A música e a dança também fazem parte do lazer indígena. Além de diversão, elas também são usadas para ensinar a cultura de seu povo e até lições de moral aos indigenzinhos. Priore (2010) destaca que os jesuítas na tentativa de catequizar os nativos, aproveitaram-se de suas inclinações artísticas para lhes ensinar preceitos cristãos através do canto, da dança e do teatro.

Parte da cultura brasileira se deu a partir da e na interação entre os indígenas e os portugueses. Nesse intercâmbio, que acontecia principalmente entre as crianças indígenas e portuguesas que se misturavam dentro das escolas jesuítas, as danças, os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, as cantigas, as histórias, as lendas e o folclore indígenas são transmitidos aos brancos que, por sua vez, lhes transmitiam suas festas cristãs, seus festivais e suas músicas. Nesse encontro, as culturas se misturam, palavras indígenas passam a fazer parte do vocabulário brasileiro e os jogos folclóricos indígenas viram parte da cultura infantil nacional. A cultura se transforma e os jogos se transformam.

Com a presença dos escravos negros em terras brasileiras, a base da nossa cultura se completa. Os meninos negros, filhos das amas de leite dos senhores de escravos, passam a brincar com os seus futuros patrões enquanto ainda são crianças. Os conhecimentos, credices, superstições, monstros, lendas se misturam. Em *A História da Crianças no Brasil* (PRIORE, 2010), também vemos que o sadismo está presente nas interações entre crianças negras e brancas, pois quando essas tomam conta de que podem obrigar àquelas a fazerem tudo o que querem, brincam-se violentamente. Brincadeiras como o jogo do beliscão podem ter vindo daí. A partir das crescentes levadas de imigração ou mesmo nas tentativas de outros europeus tomarem posse das terras brasileiras, como os holandeses e franceses, as brincadeiras se diversificam. Cantigas de roda, canções de ninar, brincadeiras em grupo ficam cada vez mais diversas. Jogos de grupo como sapatinho de judeu, comuns no norte do país, cara ou coroa, par ou ímpar, cabra-cega se espalham e se modificam conforme a região.

Brinquedos fabricados não eram comuns na época da colonização, nem mesmo eram feitos no Brasil. A maioria vinha de fábricas na Europa, comprados é claro, por

famílias ricas. São bonecas de porcelanas, soldadinhos de chumbo. Mas a partir do século XIX, indústrias se instalaram no Brasil e passavam a produzir os brinquedos. Produzem carrinhos de madeira, bonecas sofisticadas, trenzinhos de metal.

De olho nos brinquedos caros e chiques, as crianças menos abastadas usam a sua criatividade. Criam bonecas de pano, bolas de meia, futebol de botão, figurinhas colecionáveis, carrinho de rolimã, cavalo de pau. Brincam sem os brinquedos, correndo na enxurrada, subindo nas árvores, nadam nos rios e no mar, pulam carnaval. Criam tantas versões quanto possível de se jogar bolinha de gude nas ruas das cidades. Em grupos, brincam

“de passa-anel, de gato e rato, de esconde-esconde, de estátua, de chicotinho-queimado, de acusado, de amarelinha, de carniça, de meio da rua, de cinco-marias, de piques, de boca do forno, de barra-manteiga, de batatinha frita 1, 2, 3, de queimada, de corre-cotia, de balança-caixão... Fazem malabarismos com o diabolô, o bilboquê, o iô-iô, o bambolê, a corda de pular, o estilingue. Ou então, com papel e lápis, brincam de forca, com tesoura recortam bonecas das revistas semanais, fazem aviõezinhos, chapéu de jornal para o “marcha soldado”. Com água e sabão soltam bolhas que sobem ao céu” (PRIORE, p. 240, 2010).

À medida que a tecnologia se desenvolve, os jogos e brincadeiras também acompanham as transformações tecnológicas. Brinca-se dentro de casa, reúnem-se as famílias para jogarem jogos de tabuleiro cada vez mais modernos e diferentes. Brinca-se na frente da televisão acompanhando desenhos animados ou apresentadoras de programas infantis com dinâmicas, músicas e danças. Usa-se o computador e o videogame como brinquedos e fontes de diversão enquanto estão sentados, imersos em realidades virtuais fantásticas que simulam mundos medievais, mundos futuros e guerras históricas ou fictícias. Levam essas atividades para outras mídias, como a internet, a TV e as redes sociais, criam-se *gameplays*, *lives* e torneios mundiais de jogos, numa transformação e readequação da sociabilidade e cultura face à novas situações. Os novos brinquedos e brincadeiras, a exemplo do que acontecia na Europa medieval e renascentista, não estão livres dos olhares atentos da elite intelectual que os rotulam como preguiçosos, perigosos, violentos e que ensinam maus comportamentos às crianças e adolescentes. Mas as antigas crianças adeptas às brincadeiras e aos jogos modernos crescem e, não somente, continuam a jogar na vida adulta, como também levam as discussões sobre os jogos em suas concepções, teorias, práticas e utilidades para as academias e assim o conhecimento se desenvolve e modifica as compreensões estabelecidas sobre a cultura.

Os jogos se transformam de acordo com a época e o lugar, se alteram com as mudanças das mentalidades. Jogos que outrora eram amplamente difundidos e jogados dentre as mais diversas classes sociais e faixas etárias, passam a ser alvos de distinções de classes e de faixas etárias cada vez maiores. Os jogos acompanham as mudanças, sejam sociais, culturais ou políticas e com elas sofrem alterações.

Walter Benjamin (2009) escreve sobre as transformações ocorridas com os brinquedos a partir da perspectiva marxista e das críticas ao capitalismo e à sociedade capitalista. Para o autor, a automação presente nas evoluções tecnológicas decorrentes das revoluções industriais, simplificava os brinquedos e os tornava homogêneos e plastificados. A sua própria produção era condicionada ao mercado e às necessidades dos empresários e fabricantes. Diminuía-se a qualidade dos produtos para, em contrapartida, torná-los mais baratos para que mais e mais pessoas pudessem comprá-los.

É visto dentro da história do brinquedo que na Alemanha a fabricação desses objetos tem início com os trabalhos artesanais de pequenos artesãos e oficinairos, os quais os fabricavam com madeira ou metal e que Benjamin (2009) dizia ser mais bem elaborados, bonitos e entalhados. A partir do surgimento das primeiras indústrias, a fabricação dos brinquedos se especializa em manufaturas próprias para essas funções, mas não somente isso, elas se mecanizam e têm as suas diversas etapas de produção divididas em locais diversos, dessa forma, um profissional não mais acompanhava o processo do início ao fim. Tal característica de produção, encarecia o preço dos objetos. Ainda na Alemanha, sobretudo em Nuremberg, a fama de seus brinquedos produzidos pelas indústrias ou artesãos da região era enorme, de cunho internacional. Isso fez com que essa região tomasse conta do mercado europeu de jogos e brinquedos, pois todas as crianças brincam e, por conta disso, os brinquedos alemães se espalhavam pelas cortes europeias.

Brinquedos e jogos não apenas são parte da cultura, mas também fazem parte da axiomática do capitalismo. Empresários e fabricantes veem nas crianças um nicho a ser explorado de público fiel e constante pois, independentemente da época, as crianças brincarão. Se já no capitalismo primitivo exposto no trabalho de Benjamin (2009) era perceptível o interesse em fabricar e vender brinquedos às crianças, nem que para isso tivessem que transformar esses objetos, tornando-os mais baratos e otimizando os lucros, na nossa época isso não o é diferente. Com as novas tecnologias, principalmente com a

televisão e a internet, os fabricantes de brinquedos passam a utilizar diferentes estratégias para garantir a necessidade do objeto ao seu público-alvo. No Brasil, por exemplo, mesmo com proibição por lei da publicidade infantil desde a década de 1990, o mercado encontra diferentes maneiras de divulgar seus produtos como, por exemplo, enviando presentes a YouTubers mirins de forma que eles os exponham em suas redes sociais. Não somente os jogos, brinquedos e brincadeiras acompanham as mudanças na sociedade, mas também aqueles que com eles trabalham, têm de se adaptar.

Dentro da perspectiva histórica e cultural, os jogos fazem parte da experiência cultural humana e estão dentro do processo de desenvolvimento da civilização. Nesse sentido, as atividades e interações humanas são consideradas formas de jogos. O jogo é posto como elemento base nas relações de poder, nas atividades ritualísticas religiosas como criação de mitos e cultos, na criação da linguagem e na forma humana de tentar dominar e controlar o natural e o seu meio, ou seja, nas tentativas de manipular e representar o real a partir do imaginário. Dessa forma, jogos são muito mais do que apenas objetos físicos delimitados espacialmente, entretanto, esses mesmos objetos seriam uma das representações do ato de jogar pelo ser humano, pensados de forma delimitada para que sejam mais fáceis de controlar e usar, pois garantem uma realidade paralela manipulável. É nesse ponto que os jogos de tabuleiro, material da parte propositiva dessa dissertação se encaixam, pois eles asseguram uma realidade virtual a par do mundo real, que está submetida ao controle e vontade de seus jogadores.

Jogos são elementos constitutivos da experiência cultural humana, artefatos criados e aprimorados pela humanidade em distintas localizações temporais e espaciais. São, por isso, diversos e apresentam diferentes finalidades, de acordo com as demandas específicas das sociedades que os criaram, sejam elas religiosas, intelectuais, mas principalmente, voltadas ao lazer, que é a principal finalidade que se concretizou ao longo da história. Como exemplos, há o “jogo da passagem”, também visto como um rito funerário do Antigo Egito e o “jogo real de Ur”, encontrado em escavações arqueológicas na região da antiga civilização mesopotâmica (AFIUNE; CUSTÓDIO, 2019, p. 132-135).

Sendo produtos da criação cultural humana e apresentando notórias peculiaridades culturais próprias, os jogos serão aqui discutidos sob a ótica da História Cultural, a partir das análises de seu desenvolvimento e evolução ao longo da história, impacto e importância cultural na sociedade e principalmente pela capacidade de atuação como

material didático e possibilidade pedagógica a ser aplicada na sala de aula da educação formal.

À luz das instruções de Roger Chartier (2002) no que se refere a sua posição acerca da História Cultural, tomamos os jogos em suas capacidades de representação da realidade a partir da configuração social em que são criados em seu tempo ou espaço próprios e, ainda, em como os seus sentidos são construídos e como eles podem dar significado ao mundo. Ou seja, numa particular apropriação do postulado do autor à essa obra, significa explicar de que forma o jogo pode ressignificar e representar acontecimentos históricos referentes à saúde e as doenças em um contexto específico e limitado que é a realidade virtualmente construída com sua narrativa e regras.

De forma particular, os jogos serão ainda pensados em sua especificação para o uso como recurso educativo ou como forma de ter uma carga de conhecimento histórico que passe informações aos jogadores e estudantes. Voltamo-nos, particularmente, para o quinto ano do Ensino Fundamental, dessa forma, os jogos serão abordados pensando nessa faixa etária específica, porém, formas de análises mais amplas e complexas não serão descartadas como forma de entendermos a sua utilidade como um todo.

1.2 Levantamento bibliográfico dos textos de/e jogos sobre história

1.2.1 Os jogos no mundo acadêmico

A necessidade de haver jogos dentro da disciplina de história para a Educação Básica não é algo recente. Diversos trabalhos acadêmicos, de Mestrado, Doutorado e mesmo de Graduação já pontuam a utilidade de aplicá-los dentro do ensino de história por vários motivos. Dentre eles, podemos citar a evasão escolar por meio da falta de atratividade letiva, a distância temporal e espacial pela qual os alunos sentem e enxergam as aulas de história e mesmo pela falta de aplicação do que aprendem nas aulas de história com a sua própria realidade, o que acaba promovendo um rápido esquecimento dos conteúdos. Nesse sentido, muitos autores já pensaram nas aulas de história a partir do uso de jogos como recursos didáticos, sejam físicos ou digitais, o uso desse componente didático é, portanto, uma forma de aproximar o conteúdo estudado da realidade dos alunos, sejam, crianças, adolescentes ou adultos, a partir da valorização do lúdico.

Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mulet Pereira, organizaram uma seleção de reflexões para o uso de jogos no ensino de história dentro do livro *Jogos e ensino de história*, no qual diversos autores fazem apontamentos sobre os jogos e a aprendizagem, sobre as brincadeiras e as possibilidades de ensino e aprendizagem, elencam as tipologias de jogos disponíveis para se trabalhar em sala de aula, apresentam formas de se construir jogos para o ensino de história e de se avaliar os estudantes a partir dos jogos e brincadeiras (GIACOMANI; PEREIRA, 2018). Essa seleção de textos, feitos para um curso de aperfeiçoamento disponibilizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), são importantes ao apontar caminhos para o trabalho com jogos no ensino de história, servindo como guia aos professores desde o pensar teórico até o metodológico da prática pedagógica.

A partir da linha de produção lúdica educacional, Marina Galvão Prezotti e Pietro Esquinca Margoto (2018) relataram dentro dos Anais do III Seminário Institucional PIBID/UFES, a experiência que tiveram ao criar um jogo de tabuleiro chamado “Batalha do Cricaré” para trabalhar a História Local com os estudantes do Ensino Fundamental. Em conjunto com seus alunos, criaram o jogo de tabuleiro a partir de um jogo já existente que serviu de modelo e que foi alterado conforme as situações para simular os acontecimentos da batalha do Cricaré, evento histórico próprio da região capixaba. A proposta surgiu a partir do problema relacionado a falta de material bibliográfico e didático referindo-se a batalha em si, além da oportunidade de proporcionar momentos divertidos para a sala de aula de história. Tal experiência, é aqui passível de elogios devido ao uso de recursos limitados na confecção do jogo e pela vontade de fazer algo diferente.

Mariana Flores da Cunha Thompson Flores (2019) organiza em *Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino aprendizagem de história* as criações dos discentes da disciplina de Laboratório de Ensino de História sobre jogos e afins para dinamizar as aulas de história. A autora elogia a complexidade das produções alcançadas pelos alunos e reúne cinco jogos para serem desenvolvidos e descritos no texto, com bingos históricos, jogos de tabuleiro mesclados com cartas sobre o medievo e o Império Romano e somente jogos de cartas com estratégias sobre a Idade Moderna e sobre a Era Vargas. O texto de Mariana, como um compilado de produções de jogos para uma disciplina de um curso de extensão na área de história, mostra como vem crescendo o interesse dos docentes nessa área, de forma quantitativa e qualitativa ao descrever a qualidade dos projetos. Nesse caso

específico do arranjo de produções da autora, percebe-se que os professores têm interesse em jogos e sabem que seus estudantes também o têm.

Por outro lado, existem autores que trabalham jogos a partir do viés específico do estudo de caso, como Robson Scarassati Bello (2016) que trabalha a representação histórica pela ótica dos jogos eletrônicos da série *Assassins Creed* e Marco de Almeida Fornaciari (2016) que propõe a análise da representação da Segunda Guerra Mundial por jogos eletrônicos da franquia de *Call of Duty*. Esse tipo de discussão acadêmica é algo que vem crescendo bastante dentro das universidades, tendo inclusive uma corrente historiográfica específica, pensada por Ian Bogost (2007), chamada de ludologia, que procura discutir os jogos a partir de sua jogabilidade e elementos próprios dos videogames numa tentativa de separá-los de formas metodológicas de trabalhar com outros tipos de mídia, como é o caso da narratologia. Vejamos adiante sobre os trabalhos dos dois autores citados.

Bello (2016), em sua dissertação denominada “O videogame como representação histórica: Narrativa, Espaço e Jogabilidade, em *Assassins Creed* (2007-2015)” analisou as relações entre a narrativa e os elementos do jogo eletrônico, de forma a pensar a forma como a reconstrução de um fato histórico se dava nessa série de jogos, tentando compreender os jogos como fonte de conhecimento, mas ainda assim, observando-o de forma crítica a partir de fontes externas às do jogo em si. Em *Assassins Creed*, o jogador controla um “assassino”, personagem pertencente a uma seita fictícia, mas que atua na representação de lugares, eventos e períodos históricos reais, como as Cruzadas religiosas medievais, o Renascimento italiano, a Revolução Americana, entre outros, daí a ideia do autor em analisá-lo como parte da cultura histórica corrente. Seu estudo, defendido na Universidade de São Paulo, colabora com a aceitação e inserção de jogos, especificamente de jogos eletrônicos, dentro de um meio didático ao pensá-lo como fonte de saber histórico, além de estabelecer padrões críticos ao observá-lo não apenas como fim em si mesmo, mas como possível meio de transmissão de uma visão específica da história.

Fornaciari (2016), desenvolve sua dissertação na Universidade Federal Fluminense com o título *A guerra em jogo: a segunda guerra mundial em Call of Duty, 2003-2008*, pensando a forma como a segunda guerra mundial é abordada nessa franquia de jogos eletrônicos e como a construção da narrativa se dá a partir do olhar das empresas

que os produziram, as quais, como estadunidenses, contam a história por meio de uma perspectiva política, social e cultural próprias. Em *Call of Duty*, o jogador controla um soldado dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, os quais devem realizar atividades militares típicas em recriações de batalhas históricas reais na Europa e no norte da África. Esse material se torna muito interessante ao pensarmos os jogos eletrônicos como objetos vendidos para milhões e que movimentam uma economia de bilhões de dólares no mundo, ou seja, podem ser vistos como mais do que um mero entretenimento, mas como um recurso de mídia de público abrangente e que pode ser capaz de vender uma ideia aos seus usuários, tal qual o cinema, a televisão, o rádio ou a internet. Que narrativa um jogo conta aos jogadores? Que história um jogo com temática histórica quer passar aos usuários? Perguntas como essas, abrem novas possibilidades de estudar os jogos e jogos eletrônicos, principalmente se pensarmos no cenário das guerras culturais em que diferentes narrativas propunham delimitar sua importância histórica nos Estados Unidos da América a partir da década de 1990.

Existem trabalhos escritos que ainda propõem de forma prática que certos jogos eletrônicos com temática histórica sejam utilizados em sala de aula pelos professores, ou que mesmo sejam usados como sugestão dos professores para os estudantes os utilizarem em momentos além da aula. Esse foi o artigo de Gabriel Costa Egrafonte (2022) intitulado “Ensino de história e games: possibilidades metodológicas em *Valiant Hearts*”, que salienta a utilidade do videogame como recurso tecnológico adicional à prática de ensino de história tal qual os filmes e séries são usados. É descrito que *Valiant Hearts* é um jogo eletrônico que aborda a narrativa da Primeira Guerra Mundial, também chamada de Grande Guerra, Gabriel o defende como recurso para se trabalhar a micro história, pensando um evento grandioso a partir das perspectivas das pessoas comuns, da qual se pode desenvolver análises críticas, reflexivas e produtivas sobre o tema.

Além das franquias de *Assassins Creed* e de *Call of Duty*, outra franquia de jogos eletrônicos de bastante sucesso no mundo é a *Civilization*. Ela compreende um conjunto de seis jogos que foram sendo aperfeiçoados ao longo das versões que acompanhavam o desenvolvimento das novas tecnologias no meio da computação, sendo o primeiro lançado no ano de 1991 e o último em 2016. Traduzido para língua portuguesa como “Civilização”, o jogo compreende basicamente um desafio para os jogadores ao criarem um império – ou civilização – que não sucumba ao tempo, ou seja, que resista a todas as adversidades que surjam no decorrer do jogo. Dessa forma, os jogadores controlam uma

civilização predeterminada com características próprias e devem tomar decisões militares, comerciais, religiosas, entre outras, desenvolvendo-a à medida que desenvolve a pesquisa de novas tecnologias e cívicas, conforme a humanidade experienciou as diversas épocas, com a antiguidade, o medievo etc. O jogo propõe uma reescrita da História a partir das decisões que são tomadas pelos jogadores, dessa forma, não apresenta um caráter descritivo de como as coisas aconteceram, mas, em contrapartida, apresenta noções e conceitos históricos que são resumidos e simplificados que, além de poderem ser aplicados no próprio jogo, auxiliam na fixação e assimilação desse conhecimento pelos usuários.

Civilization também foi objeto de estudo acadêmico. Para além do ponto de vista didático ou sobre como esse jogo poderia ser aplicado em salas de aula de história, Bergston Luan Santos (2020), analisou *Civilization* em sua tese de doutorado, a partir da problematização da Inteligência Artificial, mediadora das ações políticas do próprio jogo fazendo paralelos com a própria sociedade e as relações humanas. Embora o foco não seja a Educação, o trabalho de Santos, de nome “O lúdico político em *Civilization VI*” busca fazer uma reflexão sobre a presença dos jogos digitais e do lúdico nas diversas esferas sociais.

Outro jogo bastante conhecido e com carregada temática histórica em sua narrativa é o chamado *Age of Empires*. É um jogo eletrônico traduzido literalmente como “Era dos Impérios”, que consiste em controlar nações imperialistas europeias ou asiáticas de forma a competirem pela colonização da Ásia, África, América do Norte, Central e do Sul. O *game* apresenta duas formas de se jogar: jogos duelos pelo controle de determinada região entre as nações escolhidas ou a chamada campanha do jogo, que consiste em narrar uma história pré-determinada pelo sistema e que geralmente segue o roteiro de eventos e batalhas históricas reais que remetem ao período histórico, como por exemplo, a “Guerra dos Cem Anos” entre a França e a Inglaterra e a “Guerra de Independência dos EUA” entre os insurgentes norte americanos e os ingleses. Apesar da licença poética ao narrar tais eventos históricos dentro da campanha do jogo, é claro um viés de importância pedagógica educacional, pois a narrativa pode ser passível de críticas e análises em trabalhos acadêmicos ou mesmo escolares, além de poder, de certa forma, influenciar os jogadores a desenvolverem noções e conceitos sobre épocas históricas, sobre sistemas econômicos e comerciais, entre outros. O jogo também apresenta uma enciclopédia embutida em seu sistema que é de acesso fácil na interface do gameplay e que apresenta

textos explicativos sobre conceitos históricos no jogo, construções históricas, tipos de exércitos, unidades militares e informações sobre as nações jogadas, como características históricas, entre outras, demonstrando, pois, ser uma fonte de conhecimento que, se mediada de forma adequada, pode ser aproveitada.

Age of Empires já foi utilizado como objeto de pesquisa em diversos trabalhos acadêmicos, tanto como material passível de questionamentos a respeito da sua utilidade ao desenvolver o pensamento histórico entre os jovens, quanto como sugestão de roteiro de aulas. Em sua tese de doutorado para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Eucídio Pimenta Arruda (2009) investiga a capacidade desse jogo eletrônico de possibilitar a aprendizagem de noções, conceitos e o raciocínio histórico em seus usuários entre 14 e 18 anos seja na imersão do jogo seja na interação com outros jogadores por meio de formas de sociabilidade virtual. Já no e-book “Narrativas Visuais Nas Aulas De História”, organizado por Gabriela Santos Almeida e Vinícius José Duarte de Oliveira (2021), encontramos o texto escrito por Lilson Horácio Rodrigues Filho e Vinicius José “Entre o mouse e a espada: *Age of empires 2* como ferramenta didática”, que aborda o uso do videogame como recurso para o ensino de história e analisa esse game específico como proposta pedagógica para o ensino de história, roteirizando uma sequência didática para os professores da Educação Básica colocarem em prática na sala de aula, no qual os estudantes poderiam pensar o jogo de forma histórica por meio da minúcia de sua jogabilidade apresentada e mediada pelos docentes.

Paulo Henrique Penna de Oliveira (2020) em sua dissertação para o Mestrado Profissional do Ensino de História da Universidade de Pernambuco, trouxe a temática dos *games* para o ensino de história, além disso, criou um aplicativo para ajudar os professores a se orientarem sobre as possibilidades de uso dos jogos nas salas de aula e que também indica produções acadêmicas para pesquisadores com interesse na área. O trabalho do autor se justifica pelo enriquecimento do debate acerca dos jogos em sala de aula, além de ser importante para nortear os professores da educação básica que queiram fazer uso dos jogos não somente em sala de aula, como também como material complementar para os alunos.

1.2.2 Jogos de tabuleiro mercadológicos com temática histórica e cultural brasileira

O mercado de jogos de tabuleiros físicos está consolidado há décadas dentre os brinquedos mais consumidos no mundo todo. Conhecido como o primeiro jogo de tabuleiro criado exclusivamente para o mercado de venda de jogos, o *Checkered Game Of Life*, foi criado e lançado em 1860 por uma empresa estadunidense chamada *Milton Bradley Company*. Tal jogo apresentava uma mecânica simples, entretanto, demonstrou logo no primeiro ano de lançamento o potencial de milhares de vendas de cópias de jogos. Sua jogabilidade baseia-se em percorrer uma trilha de tabuleiro que representa a vida das pessoas, desde o seu início ao nascer, até a sua morte, passando nesse caminho por diversas situações que representam a vida real. Perdeu-se a popularidade com o passar dos tempos, entretanto, foi o responsável por inspirar versões de jogos mais modernos com capacidade de vendas de milhões de cópias no mundo inteiro, como o jogo *The Game Of Life* (1960), conhecido no Brasil como Jogo da Vida. É interessante ressaltar a proposta inicial de *Checkered Game Of Life*, que apresentava em seu conteúdo um ideal moralista bastante presente, além de estimular a ideia de que para que você possa ter sucesso na vida é preciso ser bem sucedido dentro dos parâmetros liberais capitalistas. Observe que o jogo em questão, surge poucas décadas após a consolidação das transformações ocasionadas pela Primeira Revolução Industrial (1760-1840), nos Estados Unidos, país que logo despontaria como líder do novo sistema econômico e que tinha a base da sua fundação no forte moralismo e puritanismo conservador religioso.

Após a concretização do capitalismo em muitos países, sobretudo aqueles do mundo ocidental, os jogos ganham novas caracterizações baseadas no sistema econômico vigente. Como se vê em Ariès (1986), na época medieval, os jogos e brincadeiras eram vistos como tradicionais e passados de geração em geração por meio da tradição oral mesmo que por vezes fossem transformados e recriados de tempos em tempos e de lugar para lugar. Com o advento do capitalismo, esse tema ganha uma nova roupagem, pois surgem as empresas e indústrias especializadas na criação, recriação e produção de brinquedos e jogos cujo principal objetivo é o lucro. Jogos de tabuleiro como *Checkered Game Of Life* e seu sucessor *The Game Of Life* estão inclusos nessa segunda fase, existem ainda títulos conhecidíssimos como *Monopoly* (1934), conhecido no Brasil como Banco Imobiliário e que gira em torno de comprar o máximo possível de imóveis, além de buscar falir os seus oponentes; o jogo *Candy Land* (1948), em que os jogadores devem percorrer

uma trilha para encontrar o rei perdido de *Candy Land* ao final; o jogo *Dungeons and Dragons*, que é conhecido como o jogo que popularizou o estilo de jogos de RPG – *Role-playing Game* (traduzido como jogo de interpretação de papéis), no qual cada jogador controla um personagem por ele inventado e então interpreta as suas ações e falas em contextos diversos, mas sobretudo de fantasia medieval; e ainda o jogo *War* (1971), inspirado no jogo estadunidense de nome *Risk*, que como o próprio nome diz é baseado na guerra para atingir os objetivos de conquista de territórios, tendo como tabuleiro uma versão do mapa-múndi. Esses são apenas alguns exemplos de jogos de tabuleiros comerciais modernos que venderam milhões de cópias pelo Brasil e pelo mundo afora, mas jogos antigos e tradicionais como damas e xadrez ainda se configuram como os mais vendidos e mais populares do mundo.

As novas tecnologias, sobretudo a internet, o virtual e o eletrônico transformaram o mundo, as relações sociais e as formas de brincar e jogar. Tem-se a impressão de que os jogos das crianças, adolescentes e adultos são cada vez mais pautados no mundo digital, mas de acordo com a Revista Forbes (2019), os jogos de tabuleiro analógicos apresentaram ainda no ano de 2018 um crescimento de 7,5% nas vendas, apresentando rendimentos de quase 700 milhões em relação a venda de jogos e brinquedos do total nacional, sendo jogados por 28% da população do país, o que é uma porcentagem bem expressiva.

Essa expressividade comercial tem significados, pois se há tanta venda é porque existe, por conseguinte uma grande demanda. Dessa forma, a proposta de criação de um jogo de tabuleiro físico com temática histórica como proposta para acompanhar esse trabalho acadêmico vai mais além do que um mero saudosismo pessoal. Jogos de tabuleiro continuam sendo jogados e ano após ano continuam sendo produzidos novos títulos, faz, portanto, parte da cultura de lazer corrente na contemporaneidade, estimula o desenvolvimento de raciocínios (como veremos em capítulos adiante), estimula a socialização dos jogadores dentro da proposta de jogos em grupos e são ainda transmissores de saberes e conhecimentos diversos ao atuarem como mídias. Vejamos quais títulos exploram o conhecimento histórico com títulos a seguir.

Dentro do meio mercadológico são várias as propostas de jogos e jogos de tabuleiros que exploram a história como narrativa. No meio estrangeiro, embora com abrangência geral da história mundial, destaco o jogo de tabuleiro *Historia* (2014),

desenvolvido pelo italiano Marco Pranzo, que traz a proposta dos jogadores controlarem civilizações desde a pré-história até o descobrimento das tecnologias futuras, comercializando, descobrindo novas tecnologias, guerreando e fazendo tratados de paz. Há também o jogo *Through the ages: uma nova história da civilização* (2015), desenvolvido pelo designer tcheco Vlaada Chvátil que, semelhante ao título anterior, propõe aos jogadores a construção da melhor civilização de todas, por meio da gestão de recursos naturais, descoberta de novas tecnologias, eleição de líderes com habilidades adequadas à sua nação, manutenção do poderio militar, entre outros. Ambos os jogos focam na questão da estratégia por meio do controle dos *tiles* (casas, no jogo) e com o uso de cartas com diversas finalidades. Apesar da temática histórica, nenhum dos dois jogos trabalha de forma a tentar educar os jogadores ou aliciá-los ao pensamento histórico, o foco é o prazer do entretenimento, nem que para isso possam ser feitas alterações na forma como que a narrativa histórica é contada em relação aos fatos.

Outro jogo estrangeiro é o desenvolvido por Matt Leacock que criou o jogo de tabuleiro *Pandemic* (2018). Nesse jogo, os jogadores são médicos e cientistas heróis que devem salvar o mundo de várias doenças pandêmicas que surgem ao longo do jogo, enquanto curam os doentes e pesquisam a cura para as pragas. Apesar de que não faz uma exata ligação com a temática histórica, o jogo se liga principalmente ao conteúdo de ciências. É válido aqui, pontuar a falta de jogos que tragam uma clara temática sobre a História da Saúde e das Doenças, tema carente à nossa sociedade e que precisa ser mais valorizado em sala de aula.

Dentre os produtos nacionais, a lista é extensa e pode ser interpretada por diferentes narrativas. Com isso, os jogos encontrados foram divididos em seis grupos, de acordo com a temática mais específica de cada um, sendo elas: cultura indígena, resistência negra, administração política e econômica, factual, jogos militares e cultura brasileira geral.

Os jogos que apresentam a cultura indígena têm em si elementos como cotidiano, política, folclore e o combate dos povos originários do Brasil, nesse grupo, foram ainda citados os jogos que exploram a cultura ameríndia para além das terras brasileiras, que são em bem menor quantidade. Dentre os jogos desse grupo podemos citar: *Xingu* (2018), no qual os jogadores controlam chefes indígenas que precisam defender e assegurar a sobrevivência de seu povo que passa a ter contato com o governo brasileiro e fazendeiros

de olho em suas terras, na região do baixo Xingu no final do século XIX e início do século XX; Maranhã (2021) que trata das relações entre diferentes povos e etnias indígenas, abordando aspectos da cultura indígena e do folclore brasileiro com um foco militar; em Mehinaku (2011) os jogadores são convidados a controlar um povo indígena da região do Alto Xingu, o jogo ensina a cultura indígena a respeito do cotidiano e da religiosidade, prezando também pela diversão ao acrescentar elementos sobrenaturais da própria cultura em forma de desafio dentro da jogabilidade; Kerakatu (2020) também apresenta elementos de religiosidade, mas coloca os jogadores como guardiões do sono de um jovem indiozinho, objetivo é que ele tenha vários sonhos e não acorde, a jogabilidade é baseada em pontos e cartas; Cacao (2015) é um jogo de administração que trata da cultura ameríndia pré-colonial, no qual os jogadores controlam a produção e comércio de cacau, o fruto dos deuses; o jogo Pindorama (2021) trabalha com a cultura da América pré-colombiana e do próprio Brasil, os jogadores controlam líderes dos povos originários que devem sobreviver e desenvolver a sua cultura, ele trabalha com temática histórica e com a linha do tempo americana, com foco nos fatos históricos relacionados aos ameríndios; conhecido entre os indígenas Bororos como Adugo, o Jogo da Onça é um tradicional jogo de tabuleiro característico da cultura indígena e brasileira, onde os jogadores precisam agir de forma estratégica para se defenderem e eliminarem as peças dos adversários.

Os jogos que abordam a resistência negra, são assim chamados por colocarem os negros escravizados ou em liberdade como protagonistas de suas próprias histórias ao longo da história do Brasil. Dentre eles nós temos: Quissama: o império dos capoeiras (2015), que ambienta o Rio de Janeiro de 1868 e que tem uma perspectiva anti-escravocrata pela ótica dos capoeiras resistentes à escravidão; Quilombolas - o refúgio dos Palmares (2020) retrata a formação dos quilombos em seu início, no qual os jogadores tem que controlar os escravizados na fuga dos engenhos e no próprio controle político e econômico dos quilombos, esse é o primeiro jogo de uma trilogia que busca representar os quilombos em suas diferentes fases de desenvolvimento, narrando a perspectiva histórica genuinamente brasileira; cultura e história brasileira são narradas no jogo Paranaúê (2020), onde o jogador precisa formar sua própria roda de capoeira, fabricando instrumentos, vestimentas, angariando membros para o seu grupo e se defendendo da polícia, localiza-se no final do século XIX, época na qual a capoeira era proibida por lei; Afro-Históricos: Jogo de personalidades negras (2019), tem a proposta de divulgar por meio de um tabuleiro com cartas, cartilhas e dados, personalidades negras brasileiras;

Escravo, nem pensar! (2013) aborda um tema de particular interesse para a historiografia brasileira que é a escravidão, pensada aqui de forma mais contemporânea do que histórica, porém, trabalhada de forma que essa relação possa ser feita, abordando o trabalho escravo moderno, além de pensá-lo de forma crítica ao usar meios de prevenção e repressão a esse crime pela ótica dos Direitos Humanos; *Palmares* (2014) explora a história da resistência à escravidão no Brasil, no qual os jogadores controlam líderes de aldeias dentro do quilombo dos Palmares que precisam cultivar e cultuar os orixás e se desenvolver de forma autônoma, além de se defenderem contra os invasores bandeirantes e jagunços das fazendas deixadas para trás, o combate é uma questão constante no jogo; *KONTAÊ! – Heroínas negras brasileiras* (2019) é um jogo criado como proposição de dissertação de Mestrado por Alexander Francisco de forma a discutir o protagonismo de mulheres negras no período pós-abolição da escravatura no Brasil, onde os jogadores podem se divertir e estudar informações textuais sobre personalidades históricas, sua jogabilidade se faz por cartas.

No grupo dos jogos sobre administração política e econômica, temos aqueles que tem como foco a administração de grupos e propriedades e da questão da imigração nas terras brasileiras, com o cenário do Brasil colonial, imperial e república. Dentre eles podemos citar: *Vela* (2019), que narra o período minerador de Minas Gerais no século XVIII; *Brazil: imperial* (2021), no qual os jogadores precisam desenvolver um império nos trópicos americanos; *Brasil* (2023), é um jogo com proposta de lançamento em 2023, que está sendo produzido por Nuno Bizarro Sentieiro e Paulo Soledade, que propõe a narrativa da história da mineração brasileira com foco nas Minas Gerais do século XVIII, nele os jogadores precisam promover ações de forma desenvolver a região mineradora não apenas em relação às minas, mas também do desenvolvimento da infraestrutura local essencial à população, como casas, igrejas, comércios, etc.; a história do Brasil colonial é abordada no jogo estratégico *Capitanias* (2016), no qual os jogadores têm o objetivo de colonizar, proteger, administrar e explorar os recursos naturais, gerando riquezas para a administração colonial como também para a Coroa e enfrentando ainda a rebeldia dos nativos portugueses; *Vera Cruz* (2012) é mais um jogo de tabuleiro de estratégia que narra a colonização do Brasil pelos portugueses, no qual os jogadores precisam estabelecer suas colônias em terras tupiniquins e prosperar por meio da administração, comércio de recursos, plantando cana-de-açúcar, catequizando ou escravizando povos indígenas; no jogo *Rio 1808* (2022), os jogadores controlam chefes de famílias importantes na cidade

do Rio de Janeiro que, com a chegada da corte e da família imperial, precisam conquistar títulos de nobreza, buscando influências na realeza, o jogo trabalha o início da história imperial do Brasil com a mudança da corte, além da história arquitetônica, tendo os edifícios históricos construídos nessa época como elemento da jogabilidade; em *Imigração* (2017), os jogadores são convidados a controlar o destino de imigrantes que chegam ao Brasil no final do século XIX e decorrer do século XX no Estado de São Paulo, de forma a conseguir lhes principalmente formas de trabalho para recomeçarem a vida no novo mundo; *Ferrovias de São Paulo* (2016) resgata a história dos meios de transporte ferroviários do Estado de São Paulo com a jogabilidade voltada à competitividade do cunho econômico que as ferrovias podem oferecer, dessa forma, os jogadores são levados a fazer a comercialização de produtos e negociações com seus agentes pelas diversas companhias ferroviárias; *Travessias – A viagem da corte portuguesa ao Brasil 1807-1808* (2008) foca no cenário da fuga da corte portuguesa às terras brasileiras em naus pelo oceano Atlântico enfrentando todos os riscos que uma viagem dessas, naquela época, poderia proporcionar, é um jogo com clara temática histórica e aventura que funciona por meio do uso de rolagem de dados, cartas e memória.

Os jogos factuais são assim classificados por demonstrarem como narrativa uma apresentação da história do Brasil em forma de fatos históricos resumidos como em linha do tempo. É como se dissesse o que aconteceu e quem seria o principal personagem desse fato, ou seja, o herói dentro da perspectiva positivista da História. Alguns dos jogos que apresentam esse aspecto são: *Timeline: Brasil* (2019) que é um jogo no qual é preciso organizar corretamente acontecimentos históricos brasileiros seguindo a sua cronologia de acontecimentos por meio de cartas; *Imigrantes* (2022) que trata da chegada dos imigrantes ao Brasil a partir do fim da abolição da escravatura e os eventos que se sucederam na história brasileira; *Brasil 2000* (2000) promete ao jogador um passeio pelos 500 primeiros anos de história do país, por meio de eventos e fatos históricos marcantes com suas respectivas personalidades históricas, numa jogabilidade de cartas e dados dentro de um tabuleiro.

Os jogos militares são caracterizados por narrar e simular guerras, revoltas e conflitos da história do Brasil por meio da perspectiva do combate, seja por meio do Governo ou mesmo de grupos guerrilheiros independentes. Dentre eles, temos os jogos: *Cangaço* (2020) que narra o período do final do século XIX até o meio do século XX, no sertão nordestino brasileiro, contando como era a vida dos cangaceiros em seu cotidiano

e os conflitos que travavam; Farrapos (2011), que um jogo com temática histórica, caracterizado como tático de caráter estratégico militar que narra a Guerra dos Farrapos de 1835 na então província de São Pedro do Rio Grande do Sul do Brasil imperial; Monte Caseros (2012) é feito para dois jogadores e representa a histórica batalha de Monte Caseros entre o Império do Brasil e Confederação Argentina, que marca o fim da guerra entre as duas nações durante a guerra civil uruguaia, trata-se de um jogo tático estratégico no qual os participantes duelam administrando os exércitos das duas nações; outro jogo tático e estratégico de caráter militar é Paraguay (2011), nesse jogo, os jogadores assumem o papel de controlar os exércitos do Brasil, da Argentina ou do Uruguai, de forma a impedir que as tropas paraguaias conquistem suas terras e cidades, além de invadir as terras inimigas, conquistar suas torres de defesa e cidades, sua temática claramente histórica, narra a Guerra do Paraguai; Cangaceiros: Heróis ou Vilões (2017) narra a situação do cangaço, movimento social do nordeste brasileiro dos séculos XIX e XX, no qual os jogadores controlam os cangaceiros em suas vidas comuns, precisando de comida, água, munição e novos membros, além de fugir da volante (polícia); outro jogo tático e de estratégia militar que narra uma guerra histórica é Cisplatina (2011), no jogo os participantes precisam controlar suas peças militares e realizar ações de combate usando dados e tabelas para conseguirem os resultados numa disputa entre Brasil e Argentina pela província da Cisplatina.

Os jogos da cultura brasileira geral trazem em si aspectos da grandiosidade e riqueza que o país detém em termos de lendas, folclore, território, bem como as características sociais, políticas e de religiosidade que marcam a sociedade em que vivemos tanto no passado quanto na contemporaneidade. Os jogos dessa linha são: Carcassonne: Amazonas (2016), no qual os jogadores são desbravadores responsáveis por explorar a rica região do Rio Amazonas e descobrir novas espécies de animais selvagens, além de comunidades indígenas misteriosas; Lençóis (2020), em que o campo do tabuleiro é o próprio lençol maranhense, no qual os jogadores precisam encontrar um tesouro enterrado nas dunas, apesar de não ter uma temática histórica factual, esse jogo é interessante de ser notado devido à regionalização de parte específica do território brasileiro; no jogo Vossa Excelência – o jogo político (2018), o jogador tem que controlar um deputado federal recém eleito de forma a garantir a sua permanência no poder numa possível reeleição, usando de influências, artimanhas e manobras por vezes escusas; cultura e folclore são encontrados em Cafundó (2015) que embora não narre um fato

histórico, usa elementos brasileiros na criação de uma ficção divertida e altamente recreativa; Carnavalesco (2022) e Ziriguidum (2016) seguem a mesma ideia do jogo anterior, sendo a característica cultural o destaque e não necessariamente o conhecimento histórico, neles, os jogadores precisam formar a melhor escola de samba do Brasil apesar da imprevisibilidade da complexidade que as apresentações carnavalescas demandam; Grafito (2021) é um jogo que também aborda a questão cultural e artística com foco na questão do grafite controlando um grafiteiro e realizando a sua arte; Cartas ao vapor (2016) mistura ficção com elementos da literatura clássica brasileira, apesar de não ter temática histórica, vale a intenção de apresentar a cultura literária brasileira; em Corrida presidencial (1998), os jogadores são chamados a simular campanhas de eleição presidencial do Brasil, levando em conta todos os aspectos a ela relacionados, sendo interessante no trato de questões sobre formas de governo, democracia e os processos necessários para as artes eletivas; assim como o jogo anterior, Brasilis (2010) também tem a proposta de simular um processo de eleição presidencial, porém, com uma pegada mais inescrupulosa sobre as formas existentes para se chegar ao poder; A conta da copa é nossa! (2014) trata de política e economia, sendo um jogo crítico em relação a realização da copa do mundo do Brasil do ano de 2014, no qual os jogadores controlam grandes empreiteiras que tem como objetivo lucrar o máximo possível na construção das obras desportivas e de infraestrutura por formas, às vezes, inescrupulosas; em Amazonas (2005) os jogadores assumem a função de exploradores da floresta amazônica, descobrindo novas plantas e animais, construindo postos avançados e conseguindo fama e riqueza; a mesma proposta do jogo anterior é aplicada em Aventureiros da mata atlântica (2015) com os jogadores agindo como exploradores desse bioma brasileiro, com objetivos de conscientização sobre os riscos que essa floresta sofre; a sátira à cultura e história brasileira é extremamente presente no jogo Brasil – um país de tolos (2014) que trabalha com cartas representando diversos tipos de personagens da sociedade brasileira, contendo citações famosas delas; para explorar aspectos históricos, culturais e naturais brasileiros por meio de cartas e fotografias; Canastra (2020) homenageia a produção de queijos da região da Serra da Canastra em Minas Gerais, uma prática que vem desde a colonização brasileira, os jogadores devem aumentar a qualidade e o valor de seus produtos de forma a se tornar a queijaria de maior prestígio do país; Explorando o Brasil (1990) trabalha o desenvolvimento de conhecimentos e raciocínio geográfico mas que também pode ser visto com a perspectiva histórica através da mediação adequada, explorando aspectos físicos do país; o jogo Favelas (2017) usa as comunidades cariocas com suas

características icônicas como temática para levar os jogadores a entenderem mais sobre a realidade social de seus moradores por meio da observação e atenção aos seus aspectos arquitetônicos e urbanísticos; trabalhando o regionalismo nordestino a partir da cultura brasileira, o jogo Cordel (2018) é voltado ao gerenciamento de, alocação e formação de padrões, no qual os jogadores, com o auxílio de cartas, devem produzir os seus cordéis, vendê-los e angariar recursos para construir mais cordéis posteriormente; GRES: Desfile (2019) é outro jogo que tem a cultura temática do carnavalesco brasileiro contemporâneo, no qual os jogadores por meio de cartas devem montar os seus desfiles representando suas escolas de samba para ao final, somar a pontuação e descobrir a sua posição final; Eleições 20XX (2018) é mais um jogo com a temática eletiva, colocando os jogadores para usar de todos os seus artifícios para angariarem votos, como calúnia, compra de votos, compras de poder, entre outros; Lendas e Batalhas (2019) é outro jogo desenvolvido no meio acadêmico, por estudantes da Universidade Vila Velha no Espírito Santo, que explora a história, o folclore e a cultura brasileira em uma jogabilidade baseada em cartas; Pinatrilhos (2017) é um jogo que tem foco na arte e cultura brasileira que usa as linhas de metrô e trem de São Paulo como caminho do tabuleiro, os jogadores devem responder ao longo da trilha, perguntas sobre obras do museu da Pinacoteca com o objetivo de alcançá-lo ao final e vencer o jogo, sua jogabilidade é por meio do movimento ponto-a-ponto e a rolagem de dados; Piranhas (2012) explora a cultura brasileira por meio do tão famoso peixe carnívoro de água doce que leva seu nome, a jogabilidade é por meio do uso de cartas que simulam a alimentação de um peixe pelo outro até que não sobre mais nenhum, o primeiro jogador a não ter mais nenhuma carta em jogo vence; Tatu Brasília (2016) é um jogo infantil sobre a cultura brasileira, no qual os jogadores devem fazer um tatu percorrer por todo o país dentre as paisagens, belezas e lugares; o jogo Pequenas Empresas, Grandes Negócios (2014) faz uma ácida crítica à religiosidade neopentecostal brasileira, no qual os jogadores controlam pastores evangélicos trapaceiros e inescrupulosos que devem angariar recursos em investimentos ou empreendimentos; em Sobrevivência na Amazônia (2019), os jogadores são exploradores da floresta Amazônica que tem como missão coletar recursos, ajudar na preservação do bioma, registrar animais ameaçados de extinção e tomar demais decisões estratégicas em uma jogabilidade baseada na rolagem de dados, uso de cartas e movimentação em trilha.

Como visto, a lista de jogos de cartas e de tabuleiros que aborda a história e cultura brasileira é extensa. A maioria dos jogos dessa seleção, são feitos pensando no mercado

de consumo de jogos no Brasil. Apesar disso, muitos deles podem ser trabalhados em aulas de história para apresentar um assunto histórico ou cultural, ou mesmo para concluí-lo. Com eles, o professor mediador pode trabalhar com os estudantes, formas críticas em relação à abordagem histórica proposta, corroborando ou contradizendo as narrativas históricas, conforme o conhecimento disposto nos jogos.

Diante da quantidade de jogos existentes, percebemos que existe uma demanda alta por jogos com a temática histórica, sejam físicos ou digitais, do contrário, a lista poderia ser bem menor. Dessa forma, preza-se pela construção de jogos com temas históricos e culturais, pensados por educadores e historiadores que possam trabalhá-los conforme o conhecimento científico adequado, para não haver distorções de fatos e negacionismos, ainda que consigam de alguma forma propor não somente o ensino por meio deles, mas também o entretenimento, afinal, jogos acima de tudo devem ser divertidos.

Por meio uma pequena amostragem de pesquisa em sua dissertação, Paulo Henrique Penna de Oliveira (2020), conseguiu identificar entre os estudantes que participaram de um questionário, a necessidade de jogos que transmitam o conhecimento histórico de forma científica ou mesmo a necessidade da mediação docente ao pensar esse saber contido nos jogos. Na pesquisa, a imensa maioria dos estudantes afirmaram fazer o uso de jogos com uma frequência diária, além de que havia um uso de jogos com temática histórica com uma certa frequência. Mais do que isso, 88% dos alunos afirmaram que é possível aprender história por meio de jogos, em assuntos como “[...] mitologias, sobre vestimentas e costumes, sobre lugares, paisagens e arquitetura, sobre guerras e revoluções, sobre hábitos e costumes diferentes, sobre personagens da história” (p. 88, 2020). Ou seja, para os estudantes dessa pesquisa, os jogos podem influenciá-los na formação do conhecimento histórico, portanto, jogos que vierem a distorcer os fatos ou mesmo negar acontecimentos históricos, podem causar efeitos negativos em suas formações.

1.3 A saúde e as doenças como objeto historiográfico

O tema para a construção do conteúdo do jogo de tabuleiro é a História da Saúde e das Doenças, conhecimento que será o foco do material produzido por essa obra. Essa

vertente historiográfica procura relacionar as diferentes práticas de saúde e medicina e as variadas enfermidades, pandêmicas ou não, que acometeram a humanidade no decorrer de sua trajetória, com as relações sociais que a elas implicavam como a política, a religião, a economia, a cultura, contexto e implicações históricas e todas as demais situações de relacionamento humano em sociedade.

Esse eixo de conhecimento da História é considerado recente, sendo academicamente consolidado principalmente a partir da década de 1970, na França. Entretanto, sua existência se deve a acontecimentos ainda mais antigos, com processos de transformações globais na forma de se contar a História e que propunha principalmente a desestruturação do paradigma histórico-tradicional.

Esse paradigma foi, durante algum tempo, a forma considerada padrão de se escrever e contar a História. Trata-se de um conjunto de parâmetros teóricos e metodológicos de abordagens do conhecimento histórico. Uma de suas principais características é a íntima relação com a História Política, como descreve a frase de Sir. John Robert Seeley, historiador inglês, citada por Peter Burke (1992, p. 10) em *A escrita da História*: “História é a política passada: política é a história presente”. Junta-se a isso, a supervalorização dada à situação definida no termo História dos Acontecimentos, em que o foco da historiografia é narrar os fatos passados de acordo com as suas presunções políticas e históricas e as ações dos grandes líderes e heróis, sempre com foco na esfera do Poder. Por vezes chamado de História Rankeana, devido às ideias de Leopold Von Ranke, historiador alemão, o paradigma histórico-tradicional apresenta metodologias também elitistas. Suas fontes, a exemplo das áreas de conhecimento pesquisadas, também são extremamente limitadas, sendo consideradas apenas as fontes oficiais, principalmente as emanadas do governo, que devem ser tratadas de forma apenas narrativa, objetiva e imparcial.

Como dito por Burke (1992), o ideal histórico-tradicional é irreal, pois vai de encontro com a realidade da natureza humana. Não há como ser totalmente imparcial em uma narrativa, pois como seres humanos, temos nossa concepção de mundo construída culturalmente, socialmente e historicamente, o que por si só já demonstra tamanha relatividade da compreensão humana do mundo que nos cerca. Essa predisposição da consciência humana, reflete ora pois, a própria prática historiográfica, pois vemos os fatos, acontecimentos e objetos históricos sempre com a nossa perspectiva particular.

Contraoendo-se ao paradigma histórico-tradicional, principalmente por suas evidentes falhas teóricas e metodológicas, inúmeras insurgências de historiadores vem à tona ao longo do século XX, expondo suas novas ideias de como tratar a História. Como destaque, Lucian Febvre e Marc Bloch, fundam em 1929 na França, a revista dos Annales, que acaba tornando-se um movimento de historiadores em uma corrente teórica chamada de Escola dos Annales. Tal movimento, baseava-se num combate à velha forma de se fazer História, acrescentando novas fontes à pesquisa histórica e buscando novas formas de abordá-las. Houve ainda, uma aproximação da História com outras Ciências Humanas, como a Antropologia, a Sociologia, entre outras, como por exemplo o uso de métodos de análise já antes utilizados pelas Ciências Sociais.

A partir do desenvolvimento das ideias da Escola dos Annales no decorrer do século XX pelos historiadores favoráveis a elas, partindo da década de 1970, na França, consolida-se academicamente uma corrente historiográfica chamada Nova História. “*La nouvelle histoire*”, seu termo em francês, foi viabilizado principalmente pelo historiador francês Jacques Le Goff, que ajudou a organizar um conjunto de ensaios que inclusive deu nome a esse movimento acadêmico. Assim como a sua predecessora, o principal objetivo da Nova História é propor um rompimento ao tradicional paradigma de história que limitava a atuação dos historiadores, ganhando assim novas dimensões.

Nessa conjuntura, o rompimento acontece com a diversificação das áreas de investigação da história, sendo considerados também, campos como a História Cultural, a História Econômica, a História Social, entre diversas outras áreas. Em termos ainda mais específicos, objetos de pesquisa como a História do Cotidiano, a História da Alimentação, a História das Crianças, entre inúmeros outros objetos do conhecimento, demonstram que todos os elementos da existência humana têm História, pois suas noções e definições são construídas culturalmente e historicamente, sendo, portanto, passíveis de investigação e com relevante importância acadêmica. De acordo com Burke “tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (1992, p. 11), que sintetiza a premissa da Nova História de que tudo tem um passado passível de ser investigado e interpretado.

É visto que em um momento anterior, acerca do pensamento a respeito da História e sua utilidade, um dos principais objetivos de sua institucionalização nas academias pelos Estados, foi o da busca pela formação de identidades e representações nacionais dos

povos, de modo a construir o nacionalismo em vários países do mundo. Quando há o advento da Nova História, a situação era outra. Se não havia mais a necessidade institucional de resgatar o passado e a origem de um povo, para fortalecer as identidades das nações perante a comunidade internacional, então, o que poderia ser feito com a História naquele momento? A resposta veio com a própria diversificação dos objetos de conhecimento fomentada pela *nouvelle histoire*. Temas antes considerados marginais pela História tradicional, como a “infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...] a feminilidade [...], a leitura [...], a fala e até mesmo o silêncio” (BURKE, 1992, p. 11), passaram a ser validados pelos nomes dos grandes teóricos da área. A História passa a ser direcionada para dentro, e não para o estrangeiro, e o homem comum passa a ser enxergado pela seara historiográfica, pois ele tem história e tem participação e ponto de vista próprio nos processos de mudança social.

A perspectiva metodológica também acompanha o rompimento da História Nova com o tradicional paradigma histórico. Assim, juntamente com as novidades teóricas, os novos historiadores buscam também o tratamento de uma maior variedade de fontes, além de apenas os documentos oficiais, de uma forma mais analítica do que apenas narrativa. Quanto às fontes, Le Goff diz que

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história [...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF, p. 28-29, 1990).

O processo de análise das fontes utiliza a contribuição da Escola dos Annales, que incorpora o tratamento metodológico de outras ciências humanas, como as Ciências Sociais, a Antropologia, entre outras, às fontes históricas. A Escola dos Annales, tem uma grande participação na formação da História Nova, pois grande parte de suas ideias são aplicadas nessa nova historiografia, sendo desenvolvidos inúmeros trabalhos com a novidade dos Annales e que carregam as premissas da *Nouvelle Histoire* em períodos antecessores ao trabalho de Le Goff.

Mesmo que aqui a narrativa apresente uma História Nova extremamente delimitada tanto em forma local quanto temporal, que é a França a partir da década de 1970, obviamente ela não pode ser reduzida a isso. Claro que os autores franceses merecem reconhecimento pela atuação em torno dessa corrente de pensamento, pois

muitos deles viabilizaram, definiram, produziram grandes obras, consolidaram e teorizaram academicamente a *nouvelle histoire*. Entretanto, em outros momentos e lugares do mundo, inúmeros outros historiadores já haviam feito trabalhos históricos com premissas semelhantes à situação francesa.

No Brasil, ao longo do século XX, Gilberto Freyre, famoso pensador pernambucano, já vinha trabalhando em suas obras com as ideias apresentadas pela Nova História, décadas antes de sua consolidação. Foram inúmeros os seus trabalhos e escritos com intimidade aos novos objetos da corrente francesa, como a cultura material, as mentalidades, a história da infância, entre outros. Como diz Burke (1997) em seu artigo para a revista *Tempo Social*, temas que em sua época eram alheios à história, foram usados por Freyre como evidências de comportamento humano no passado do Brasil como a arquitetura, mobiliário, alimentação, a sexualidade, brinquedos, jogos e brincadeiras infantis e mesmo o cotidiano das famílias brasileiras. Não somente com o uso de novos objetos, Freyre fazia uso de novas fontes para a escrita historiográfica que iam além do que era priorizado pela historiografia tradicional e além do que era convencional, Burke (1997, p. 4) diz que “seu uso das descrições dos escravos fugitivos – inserida nos jornais por seus proprietários – de modo a reconstruir a aparência física da população escrava é um notável *tour de force*”.

Segundo Fernando Henrique Cardoso em uma das várias reedições do mais famoso livro de Freyre (2003, p. 20), *Casa Grande & Senzala*, o pernambucano faz uma grande análise antropológica, sociológica e historiográfica da estrutura social do Brasil colonial. Diz que “Freyre inova nas análises sociais da época: sua sociologia incorpora a vida cotidiana, não apenas a vida pública ou o exercício de funções sociais definidas [...] mas a vida privada”. Nessa análise da estrutura social brasileira e sua íntima ligação com o sistema econômico do período analisado pela perspectiva da vida privada, os detalhes da descrição estão em temas como “a cozinha, os gostos alimentares, mesmo a arquitetura e, sobretudo, a vida sexual”.

Podemos pensar a História da Saúde e das Doenças, a partir do viés da pobreza e miscigenação. Em *Casa Grande & Senzala*, Freyre conta que, em determinado momento, enquanto estava em Nova York, viu um grupo de marinheiros provenientes do Brasil, andarem pela neve do Brooklyn e, nessa ocasião, associou diretamente a aparência deles, dita como medonha, ao fato de serem miscigenados. Não se restringindo a esse

pensamento ignorante, o próprio autor revela que por estudos posteriores, entendeu que os indivíduos avistados nos Estados Unidos, tinham tal aparência, não por serem miscigenados, mas sim por estarem doentes. A doença, nessa ocasião, não era resultado de um mero acidente genético, mas fruto de condições sociais, históricas e culturais, que vinha acometendo parcela considerável da população do Brasil desde a colonização. Daí a responsabilidade da História em procurar respostas a questões de saúde quando a patologia resulta de algo além do aspecto biológico. Freyre (2003, p. 31) dá uma resposta histórica a essa inquietação:

ligam-se à monocultura latifundiária males profundos que têm comprometido, através de gerações, a robustez e a eficiência da população brasileira, cuja saúde instável, incerta capacidade de trabalho, apatia, perturbações de crescimento, tantas vezes são atribuídas à miscigenação.

Para o autor, é a fome que acaba causando tantos males na população brasileira, principalmente a miscigenada, não somente a fome crônica da falta de alimentos, mas também a da qualidade dos alimentos. Assim, se a economia brasileira está voltada desde a colonização à exportação principalmente de produtos agrícolas de monoculturas, como a cana-de-açúcar e o café, deixa de lado, em importância menor, a produção de policulturas associadas ao mercado interno e ainda à produção de proteína animal para ser consumida fresca pela população. Tal conjuntura econômica histórica brasileira, condicionava a imensa parcela da população pobre da nação a uma carência alimentar indiscutível e que promovia inúmeras doenças relacionadas, tais como a

diminuição da estatura, do peso e do perímetro torácico; deformações esqueléticas; descalcificação dos dentes; insuficiências tireoideia, hipofisária e gonadal provocadoras da velhice prematura, fertilidade em geral pobre, apatia, não raro infecundidade. [...] Não se devem esquecer outras influências sociais que aqui se desenvolveram com o sistema patriarcal e escravocrata de colonização: a sífilis, por exemplo, responsável por tantos dos "mulatos doentes" de que fala Roquette-Pinto e a que Ruediger Bilden atribui grande importância no estudo da formação brasileira (FREYRE, p. 32).

Dessa forma, a sujeição de parcela considerável da população brasileira a doenças relacionadas à carência alimentar, sem que se saiba exatamente a origem de tal problema associadas ao preconceito, acaba por criar certos tipos de imaginários sociais negativos sobre a miscigenação. A eugenia como corrente de pensamento aplicada ao Brasil que tinha certa força no início do século XX usava, inclusive, de tal situação da população brasileira miscigenada de forma a tentar justificar as suas ideias.

As relações sociais, decisões governamentais, práticas culturais ou mesmo crises econômicas que são geradas com o advento das enfermidades em maior ou menor grau de intensidade em um ou outro período histórico específico, são fator de grande importância no âmbito da História da Saúde e das Doenças. Isso devido a particular atuação da história que, diferentemente da medicina, epidemiologia ou ciências correlatas, trata das doenças em seus aspectos que influenciam às sociedades.

As doenças trazem males que não atuam somente nos corpos biológicos humanos, mas que também acometem o espírito, a honra, a forma que o enfermo é visto e se vê em sociedade, por isso, as doenças são históricas. Mirko Grmek, historiador da medicina considerado um dos pioneiros nessa área, citado por Jacques Le Goff (1985) reforça o entendimento de pertencimento das enfermidades dentro das ciências humanas, afirmando que “as doenças pertencem a história, em primeiro lugar, porque não é mais que uma ideia, um certo abstracto numa complexa realidade empírica” (LE GOFF, 1985, p. 8).

Le Goff (1985, p. 8) chega ir ainda mais além que Grmek ao dizer que “as doenças pertencem não só à história superficial dos progressos científicos e tecnológicos como também à história profunda dos saberes e das práticas ligadas às estruturas sociais, às instituições, às representações, às mentalidades”. Tal entendimento, põe-se quase como um tratado de legitimação das doenças às ciências humanas e, nesse sentido, pode-se inclusive estender os campos de conhecimentos científicos para além da própria história, como ainda a sociologia, a antropologia, a psicologia e todas as demais áreas de conhecimento. É, portanto, indiscutível a importância e relevância desse campo de estudo para a compreensão das vicissitudes, continuidades e discontinuidades da história humana em suas diversas dimensões. Caracteriza-se por poder ser tratado de múltiplas formas com as mais variadas perspectivas possíveis.

Ao escrever sobre as doenças e sobre o corpo humano acometido pelos flagelos no livro *História novos objetos*, original de 1974, Jacques Revel e Jean-Pierre Peter, propuseram a escrita de uma história das doenças, tomando como base a própria doença ou o próprio corpo doente como objetos a serem discutidos. Tal pensamento, deve-se ao que os autores disseram sobre as doenças serem vistas pela historiografia sempre como uma coadjuvante ao restante do fato histórico em si, sendo uma mera ocasionalidade perante a estrutura do todo da história ao passo que, em contrapartida, elas sempre foram

fatores preponderantes de influência social e cultural. Para os autores, a análise das doenças e de seus respectivos registros históricos, como por exemplo os arquivos médicos ou administrativos, podem propor duas possibilidades de apreciação desse objeto, como a perspectiva natural das patologias, com abordagem a partir da biologia, geografia, ecologia, entre outras disciplinas, e pela perspectiva em que coloca as ações humanas diretas como foco de uma história social, marcando a presença das doenças na sociedade. Esse aspecto social, indica a relação entre as doenças e as atividades humanas consequentes a elas, como a redução drástica de determinada população por um mal que tenha acometido o coletivo, como é caso das pandemias e epidemias, também a forma como que geralmente as mazelas atingem a população mais pobre de forma bem mais intensa e acentuada, e demais aspectos sociais ligados às doenças como “o isolamento e a segregação dos doentes pobres, a fuga dos poderosos e dos ricos, o desemprego e a fome nas cidades bloqueadas” (LE GOFF; NORA, 1995, p. 143-144). Dessa forma, as doenças, principalmente quando surgem de forma súbita e generalizada, acabam sendo fatores de tensão social entre as diferenças de classes, fatores de perseguição ou mesmo exclusão social dos doentes, acentuação da distância entre a riqueza e a pobreza, entre outras peculiaridades sociais.

Fatores ainda mais individuais dentro das relações humanas podem ser alterados e percebidos com o advento do corpo doente. Susan Sontag (2007) faz uma releitura das doenças na humanidade, especialmente do câncer, da tuberculose e da Aids, a partir da perspectiva social e cultural que as enfermidades acabam por gerar na sociedade, tanto em relação ao doente quanto em relação a visão que os não doentes têm sobre aqueles. Em sua obra denominada *A doença e suas metáforas: Aids e suas metáforas*, a autora evoca o poder que as doenças têm de permear o imaginário popular e ser traduzida em narrativas metafóricas que tentam explicar a sua existência. Entretanto, muitas vezes, as metáforas ou a necessidade que os seres humanos têm de procurar explicar o desconhecido, agem de maneira pejorativa, ignorante ou preconceituosa com os doentes e no entendimento da doença. Nessa tentativa de buscar explicações rápidas, as doenças e os doentes acabam por se tornarem estigmatizados, taxados e rotulados, não somente pela forma que os não doentes veem as enfermidades, mas também como os próprios doentes as veem e veem a si mesmos, desencadeando manifestações de repulsa e/ou de vergonha da situação enferma.

Outro autor que explora a ação estigmatizante da doença, mais precisamente sobre a Lepra e a Aids, é Ítalo Tronca (2000), a partir da leitura de fontes literárias ficcionais, de modo a investigar como essas enfermidades são capazes de povoar o imaginário literário e como se mostram suas representações, avaliando principalmente as manifestações culturais que os impactos de doenças estigmatizantes podem provocar na sociedade. A análise das doenças é feita a partir da perspectiva da História Cultural que, por meio da literatura, aponta como as doenças podem permear diversas áreas de atuação humana.

A História da Saúde e das Doenças é um campo da história que vem ganhando visibilidade na historiografia acadêmica brasileira. Gilberto Hochman e Diego Argus dizem que,

no Brasil [...] este campo de análise histórica está em franco processo de consolidação, capaz de oferecer não apenas periódicos científicos especializados, mas também mestrados e doutorados nesse campo específico, assim como se faz presente nas linhas de pesquisa, nos periódicos e nos programas de pós-graduação das áreas de história, ciências sociais e saúde coletiva (HOCHMAN, ARGUS, 2004, p. 11-12).

Em território nacional, um grande destaque para a área é o da coletânea de livros chamada “Uma história da saúde e das doenças”, que traz uma série de estudos da relação entre saúde e doenças e as mais diversas áreas de interesse humano dentro da história do Brasil. Sua primeira obra, foi levada à público em 2004 e foi organizada pelas historiadoras Dilene Raimundo do Nascimento e Diana Maul de Carvalho. Tratava-se de uma junção de vários estudos interdisciplinares com profissionais das mais variadas formações, pontuando a partir de diversas perspectivas os inúmeros recortes pelos quais apontavam detalhes da história brasileira a partir do binômio saúde e doença.

A “História da Saúde e das Doenças” é, portanto, um campo de análise histórica em franca ascensão, com muitos nomes importantes da historiografia nacional fazendo força para a sua legitimação. Nesse panorama historiográfico, torna-se ainda mais importante transpor esse campo de conhecimento para além das universidades, para que possa chegar à sociedade e às escolas e fazer parte definitiva de um conteúdo escolar mais sólido e coerente.

1.4 A história regional em foco: a província goiana no século XIX

Na conjectura criativa do jogo de tabuleiro com temática histórica que acompanha esse trabalho, juntamente com a História da Saúde e das Doenças, tem-se a História Regional. O jogo abordará a saúde e as doenças na capital da província de Goiás no século XIX, unindo temas e conceitos em uma tentativa de educar, entreter e enriquecer o conhecimento apresentado.

Como afirma Vilma de Lurdes Barbosa (2006), existe uma escassez na produção de material didático de história no que se refere à História Local ou, por vezes, essa concepção aparece de forma equivocada referenciando memória ou mesmo imaginação. Apesar disso, é visto que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a educação no Brasil, a flexibilização para que cada Unidade Administrativa possa adequar as diretrizes conforme as suas necessidades locais, permitiu com que fossem colocadas nas diretrizes de Goiás e de cidades goianas, habilidades do componente curricular de História que atendessem direcionamentos para uma história mais local. Ou seja, existe o aval documental para o trabalho com o regional e sua história, é necessário, no entanto, a produção de mais materiais, sobretudo diversificados, que tratem dessa temática. Entenderemos mais sobre a BNCC no capítulo seguinte.

Historiograficamente, a História Regional, assim como a da Saúde e das Doenças, tem seu eixo fundante na historiografia francesa, mais especificamente no que diz respeito a terceira geração dos Annales, conforme a classificação de José Carlos Reis (2000). Com a influência franca no Brasil, a história regional se dissemina bastante a partir da década de 1980. É visto que antes disso, era comum ver-se generalizações sobre assuntos de uma região ou Estado como se fossem de todo o Brasil, o que acontecia sobretudo em relação à história contada na região Sudeste. Assim, a disseminação dessa vertente historiográfica serve inclusive como forma de dar visibilidade às demais regiões e locais do país e como forma de reconhecimento de suas identidades e particularidades.

A História Regional pode ser entendida como a análise particular de acontecimentos históricos a partir de elementos específicos de um determinado local, não que venham a se contrapor à compreensão da História Geral, mas que com ela caminhe e venha complementá-la em suas particularidades. José Ítalo Bezerra Viana (2016, p. 28) afirma que as histórias locais reafirmam as identidades locais, que se “materializam nas

praças, nas ruas, nos discursos políticos e, principalmente, nos livros didáticos que tratam da história de uma determinada localidade”.

Para Anderson Romário Pereira Corrêa (2012), História Local e História Regional se diferem apenas quanto ao recorte geográfico apresentado. Assim, o local corresponderia à um recorte menor e mais delimitado, enquanto que o regional seria mais abrangente que o local, porém, menor que o geral. Nesse trabalho, a abordagem da história apresentada no tema do jogo de tabuleiro pode ser vista tanto como local quanto regional; local, pois utiliza como cenário a cidade de Goiás do século XIX, regional, pois ao entendermos como se dava a situação da saúde e das moléstias da época nessa cidade, podemos também compreender, de certa forma, as próprias particularidades regionais do tema na província.

Capítulo 02: Jogos e educação em saúde: aprendizagem e currículo

Aplicando o uso de jogos na educação, Jean Piaget (1968) já discutia e teorizava a importância dos jogos para a formação intelectual da criança. Para o autor, os jogos poderiam ser usados como meios para ajudar no desenvolvimento do intelecto, seu uso e compreensão vão se tornando ainda mais significativos para a inteligência à medida que o indivíduo cresce. O autor categoriza os jogos na infância, de acordo com as faixas etárias e correspondentes fases de desenvolvimento da criança, como as fases sensório motora, pré-operatória e operação concreta que, conforme as suas respectivas estruturas mentais, categorizam-se em jogos de exercício sensório motor, jogos simbólicos e jogos de regras.

Os jogos de regras segundo Piaget (1968), podem utilizar-se das características dos dois outros tipos de jogos, como o sensório motor, que traz a premissa do uso de movimentos físicos para em atividades coordenadas atingir-se determinado objetivo, e o jogo simbólico, que usa atividades intelectuais e imaginativas para envolver os jogadores em uma experiência mentalmente construída que trabalha em torno de simulações e simbolismo que dão significado à narrativa imaginária. Nessa concepção articulada, os jogos de regras estabelecem condições comuns de vitória a todos os seus jogadores, que se submetem a um conjunto de normas que os limitarão em um caminho restrito para se alcançar a meta final que é a vitória.

Para Vygotsky (1989), por meio dos jogos a criança se desenvolve intelectualmente, pois ela aprende a agir em determinadas situações, estimula a sua criatividade, imaginação e intelecto, a sua autoconfiança e autonomia para realizar ações sozinhas e, ainda, por meio dos jogos de regras, elas são postas a reconhecer uma realidade além de um universo centrado apenas nelas, numa experiência onde existem regras a serem seguidas coletivamente, pois existem outros jogadores e estes devem ter suas participações respeitadas, pois tal como na coletividade adulta, existem restrições e limites de atuação que se não forem seguidos, haverá sanções a serem aplicadas.

Dentro dessa compreensão, é mais que possível que se possa usar os jogos como recurso pedagógico para incrementar a prática didática e os recursos de ensino-aprendizagem para alunos do Ensino Médio. Tal prática de uso de jogos na educação, independentemente da mídia utilizada, sejam os videogames ou jogos eletrônicos, sejam os jogos de tabuleiro ou os jogos de cartas, faz parte de uma tendência pedagógica que já

vem há certo tempo sendo usada no meio educacional, que é a *gameficação*. Segundo Luciane Maria Fadel e Vania Ribas Ulbricht, (2014, p. 6) “o termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos”, obviamente que é uma conceituação deveras simplificada, mas que é suficiente para definir uma expressão de conceito tão abrangente e que pode representar tantas nuances de aplicação. Entretanto, em relação a esse trabalho, tal definição garante um grau de satisfação.

De acordo com a definição de Fadel e Ulbricht (2014), a partir do uso de jogos de tabuleiro como material didático no ensino de algum conteúdo, assunto ou habilidade dentro da educação, a gameficação está então caracterizada como a literal aplicação de um jogo, com todos os seus elementos próprios de um jogo, mesmo que com conteúdo e objetivo educacionais, em uma atividade que não se caracteriza como um jogo em si, que é o processo educativo em sala de aula.

As possibilidades de aplicação de jogos na educação, são inúmeras. Nesse sentido, Simon Egenfeldt-Nielsen (2010, apud Alves e Telles, 2015, p. 173) destaca que a aplicação dos jogos para o benefício da aprendizagem, pode acontecer de três formas principais: a aprendizagem através de jogos, que seria o uso de jogos desenvolvidos justamente para dar conta de um conteúdo educacional específico; o aprender com jogos, que seria uma adaptação de jogos não-educativos, com a finalidade de ensinar ou demonstrar conceitos ou métodos e; o aprender fazendo jogos, que permitiria uma sistematização do conhecimento sobre determinado tópico, ao aplicá-lo na construção de algo. A primeira forma exposta é aqui aplicada na proposição do jogo de tabuleiro que, construído para atender um conteúdo histórico, visa estimular o conhecimento de seus participantes quanto a História da Saúde e das Doenças.

O jogo como elemento da cultura faz parte da vida social, seja em forma de objetos específicos ou como processos mentais abstratos. Jogos em suas mais diversas versões estimulam milhões de pessoas e movimentam bilhões em dinheiro pelo mundo afora.

Os jogos carregam em si significados. São portadores de temas e conhecimentos diversos que podem transmitir mensagens e informações quando executados. Em relação ao jogo de xadrez, por exemplo, acredita-se ter se originado na Índia Antiga, e traz em sua premissa o combate entre dois exércitos diferentes, em seu tabuleiro os exércitos são representados em guerra por meio da execução do jogar por dois jogadores; jogos esportivos como os que originaram os jogos olímpicos na Grécia Antiga, funcionavam

como forma de cultuar os deuses por meio da exibição das capacidades físicas atléticas dos jogadores, além de ser uma forma de preparação para o combate. Usando esses dois exemplos, é nítido a capacidade dos jogos de representar conhecimentos e ideias, tais como a guerra ou a religiosidade.

Se os jogos podem conter informações e conhecimentos, os mesmos também podem ser usados como instrumentos educativos, desde que adequadamente mediados. Dessa forma, pensemos, como os jogos poderiam ajudar no estímulo da aprendizagem? Antes de responder a essa pergunta, vamos explorar o que é a aprendizagem para entendermos de que forma os jogos seriam incluídos em seu processo.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo mental no qual ocorre a aquisição de habilidades e conhecimentos transpostos em hábitos e comportamentos que fazem parte dos indivíduos. Esse processo faz parte do que é visto como desenvolvimento do ser, que é a interação do que é natural nas pessoas, como seu corpo biológico, cérebro e funções nervosas, com o que se aprende com o meio social e cultural. A aprendizagem possibilita o desenvolvimento complexo das estruturas mentais, permitindo a aplicação e interação dos conhecimentos e habilidades adquiridas, com o meio. De forma metafórica, a aprendizagem representa diversos tijolinhos que juntos constroem uma grande construção que é o desenvolvimento, a parte biológica cerebral seria a massa de cimento que une a grande estrutura.

A teoria de como se dá o processo de desenvolvimento intelectual das crianças é importante para entender os jogos como recursos educativos. Vygotsky (1998) postula que existem dois níveis de desenvolvimento, o efetivo e o proximal. O nível de desenvolvimento efetivo é aquele que a criança já aprendeu e internalizou, cujas atividades consegue realizar sozinha. Já o nível de desenvolvimento potencial corresponde ao nível em que a criança propriamente é capaz de realizar atividades com o auxílio de um adulto, cujos processos internos estão amadurecendo. Essa teoria é importante para a verificação do atual estágio de desenvolvimento infantil e para determinar quais os passos futuros para proporcionar a dinâmica de seu desenvolvimento com base no que já pode alcançar. Dessa forma, o educador que faz essa avaliação, poderá definir quais os próximos passos de sua atividade orientadora, considerando o que a criança já sabe e o que ela pode alcançar com o seu desenvolvimento atual.

Pensemos o uso de jogos como um instrumento usado pelo adulto educador para mediar o processo de aprendizagem dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança. Nessa situação, se a criança já foi apresentada previamente a determinados conceitos e ideias de um tema, um jogo que carregue conhecimento sobre esse mesmo tema, poderá fixar informações já vistas ou apresentar novas, complexando o processo de aprendizagem. De forma contrária, se a criança não tem informações prévias relevantes sobre tal tema, o jogo dificilmente proporcionará uma mudança em suas estruturas mentais, por isso, a ação mediadora do educador para orientar ações e fazer refletir sobre informações é essencial.

No livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Vygotsky analisa o que ele considera três teorias principais sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem na criança.

A primeira teoria diz que o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem são completamente independentes entre si. Nesse caso, o desenvolvimento é natural, biológico e intrínseco ao organismo humano, enquanto a aprendizagem é um fator completamente externo. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos e habilidades por meio da aprendizagem não influencia o desenvolvimento, que continua o seu processo de forma paralela a ela. Vygotsky cita Piaget como um teórico dessa teoria.

A segunda teoria diz que a aprendizagem é o próprio desenvolvimento, ou seja, ambos os processos ocorrem de forma substancial e conectadas. Em outras palavras, a aprendizagem seria o fator pelo qual o desenvolvimento ocorre. Hábitos de comportamento aprendidos acumulam-se e se transformam em reações dos indivíduos ao que lhe é externo, sendo isso, o próprio desenvolvimento em si. Os indivíduos se desenvolvem à medida que aprendem, de forma congruente e dependente.

A terceira teoria apresenta as duas teorias anteriores como coexistentes. Explica que o desenvolvimento é em si próprio algo independente, resultado da maturação psíquico-cerebral fisiológica dos indivíduos. A aprendizagem, por outro lado, é a aquisição de experiências e comportamentos que fazem parte do processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento psíquico permite que ocorra a aprendizagem e essa, por sua vez, estimula o desenvolvimento psíquico, tornando-o mais complexo.

Esta última teoria critica a educação formal dividida em disciplinas com conteúdos específicos que não se relacionam entre si. Isso limitaria a capacidade de

expandir a aprendizagem adquirida para áreas além da disciplina específica, dificultando a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

O desenvolvimento consiste no processo de complexar as estruturas mentais de forma a permitir a aplicação e interação dos diversos conhecimentos e habilidades adquiridas. A aprendizagem consiste na aquisição de habilidades e conhecimentos, às vezes específicos, do mundo, que servirão para proporcionar o desenvolvimento. De forma metafórica, a aprendizagem representa diversos tijolinhos que juntos constroem uma grande construção, que é o desenvolvimento.

A última teoria ainda diz que “o processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formar hábitos, mas que compreende uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas” (VIGOTSKII, p. 108).

Dada a diversidade de teorias, Vygotsky cria uma própria para explicar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem nas crianças e sua relação com o processo escolar. Diz que a aprendizagem precede a educação formal. A escola é, portanto, necessária para aquisição de novas habilidades, mas não é exclusiva para isso.

Para Alexis Leontiev (1998), o que motiva a brincadeira em si não é o fim, mas sim o seu próprio processo. Segundo o autor, a brincadeira da criança é uma “atividade objetiva”, a qual “por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo” de suas atividades.

As brincadeiras assumem juntamente com o brincar, um processo pelo qual as crianças passam a tentar controlar o mundo e os objetos a sua volta que são de pertencimento dos adultos. É uma tomada de consciência do universo ao seu redor, que por não ser ainda possível de ser manipulado, passa a ser representado em atividades próprias de simulação pelas crianças. Se para as crianças, não é possível guiar um carro, elas portanto podem simular estarem guiando um carro, processo que pode ser chamado por si mesmo de brincadeira ou atividade lúdica.

Dessa forma, “um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações” (LEONTIEV, p. 122, 1998).

Ariès (p. 88, 1986) ao analisar a história da infância e sua relação com os brinquedos, jogos e brincadeiras, tem uma conclusão semelhante à de Leontiev (1998), porém, do ponto de vista histórico. Para o autor, brinquedos como o cavalo de pau, o catavento e mesmo as bonecas, “nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala”, ou seja, da necessidade das crianças de simularem o mundo ao seu redor e o manipular de acordo com as suas limitações. O cavalo de pau, como uma imitação do cavalo real que era o principal meio de transporte e de tração de uma época pretérita, do catavento como uma réplica dos moinhos de vento introduzidos na Idade Média como uma construção destinada ao trabalho de tratamento e moagem de grãos e as bonecas, representações de adultos ou mesmo de bebês em miniaturas que eram usadas para simular situações que eram intrínsecas dos mais velhos.

O jogo é para a criança um domínio simulado de algo que não está diretamente acessível a ela. A tentativa de dominar o seu ambiente é uma característica natural dos indivíduos humanos, assim, o próprio jogo é um processo que faz parte do desenvolvimento infantil.

Leontiev diz que para as crianças, o objetivo de se jogar, não é o resultado da atividade, mas sim o processo pelo qual o jogar se deu. A “motivação dos jogos é competir, não vencer” (p. 123, 1998). Para o jogar dos adultos, o jogo deixa de ser uma brincadeira porque justamente inverte os valores da infância, onde o objetivo é a vitória e não a competição. Partindo dessa perspectiva, muitos dos atuais games eletrônicos com milhões de vendas e sucesso entre o público tanto infantil quanto adulto, como a franquia em *The Sims e Sim City*¹ retoma a ideia do processo como alvo do jogar, pois tais jogos não apresentam um objetivo final, sendo tão somente o meio como alvo do entretenimento.

O brinquedo é um objeto com variações de origem e faixas etárias, que podem durar anos e se tornar uma tradição em determinado grupo, como também podem desaparecer para sempre ao longo do tempo.

¹ Jogos como esses apresentam uma jogabilidade teoricamente infinita, pois não há uma missão ou objetivo final a serem atingidos. Na franquia de *The Sims*, os jogadores devem controlar os chamados “sims”, simulações de pessoas com sentimentos, desejos e aspirações à vida, é um jogo de simulação da vida real; nesse game, quando um sim morre, o jogador pode continuar o jogo assumindo o controle de seus filhos ou colegas de quarto. Na franquia de *Sim City*, os jogadores assumem o papel de prefeitos em jogos de simulações de cidades, onde eles devem planejar, administrar e executar ações como se fossem verdadeiros prefeitos.

O jogo é, portanto, parte do desenvolvimento infantil, pois é fruto da necessidade que as crianças tem de dominar o universo ao seu redor e fazer parte do mundo dos adultos. Nas crianças, tem como objetivo o processo em si, enquanto nos adultos, o objetivo é o fim, a vitória. Como parte do desenvolvimento infantil, o jogo adquire o formato de simulação da realidade, no qual limita em um ambiente e situação manipuláveis uma atividade passiva de regras e controle de seus jogadores.

Leontiev (1998, p. 134) diz que os jogos com regras são evoluções dos jogos de enredo que acompanham e são transformados pelo próprio desenvolvimento infantil, devido a uma “necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança”. Se em um primeiro momento os jogos de faz-de-conta são tidos como formas das crianças tentarem controlar o mundo ao seu redor, a evolução para os jogos de regras compreende o desenvolvimento da própria criança que passa a ver uma realidade cada vez mais complexa nas relações dos adultos.

Jogos com regras são aqueles cujo “conteúdo fixo não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo”. Já sobre os jogos didáticos, Leontiev diz que eles “nada mais são que um certo número de operações preparatórias envolvidas nos objetivos do brincar” (LEONTIEV, 1998, p. 138). Tais jogos servem para treinar o desenvolvimento das atividades escolares nas crianças, assim, não seriam fundamentais, porém, muito importantes.

2.1 A história da saúde e das doenças dentro do currículo escolar

Na Educação Básica, tratar sobre a História da Saúde e das Doenças, é tratar de um assunto social, pois tratando desse tema, não somente como conteúdo da disciplina de História, podemos facilmente reconhecê-lo como um dos chamados “temas contemporâneos transversais” (TCTs), os quais já vinham sendo discutidos há décadas e que acabaram sendo consolidados com o advento da BNCC no Brasil.

Mas por que esse campo do conhecimento histórico pode ser considerado como um Tema Contemporâneo Transversal? Essa pergunta pode ser respondida por partes.

Trata-se de um tema contemporâneo, pois pandemias, surtos epidêmicos e endemias marcam a sociedade de períodos em períodos de forma mais ou menos

generalizada. Dessa forma, devemos olhar para o passado para entender e tomar atitudes para as moléstias que nos prejudicam a qualquer tempo, seja de forma biológica, social ou cultural.

É transversal porque atravessa os conhecimentos individualizados das disciplinas, podendo integrar áreas diversas, como a disciplina de ciências, história e mesmo a de língua portuguesa. Como diz o próprio manual do Ministério da Educação sobre a contextualização dos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (2009, p. 7), “os TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante”. Vejamos adiante, possibilidades de abordagem desse tema dentro de alguns componentes curriculares na perspectiva da Educação Básica.

Saúde e doenças são objetivamente trabalhadas dentro da BNCC por meio do componente curricular de ciências. São parte de seu currículo. Nesse documento, o corpo humano é abordado como um conjunto de sistemas diversos e complexos que realizam funções específicas, dessa maneira, o seu funcionamento harmônico corresponderia a noção de saúde e, as falhas no seu processo, ou seja, os seus distúrbios, são as doenças. Nesse ínterim, as relações das causas e consequências dos distúrbios também são abordadas.

Já no componente curricular de Língua Portuguesa, o tema abre oportunidades para o trabalho sobre análise e interpretações de textos e mesmo a produção de campanhas, cartazes e anúncios sobre formas de se manter a saúde e prevenir as doenças. Além disso, a análise do discurso que é empregado a favor de práticas de saúde pela sociedade, governo e mídias, ou mesmo do que é empregado contra, vide os movimentos antivacinas e negacionistas, por setores sociais, políticos e econômicos, é claramente um bom viés de abordagem dentro desse componente.

O componente curricular de História pode trabalhar a saúde e as doenças de várias formas possíveis, tais como a existência de doenças, epidemias e pandemias que sempre interferiram nos diversos aspectos da vida em sociedade, como a economia, as relações sociais, a cultura e a política. Nesse meio, a forma como que as sociedades passadas lidaram com os diversos patógenos em outras épocas é importante de ser trabalhada para que os estudantes possam entender as dinâmicas dos comportamentos atuais da sociedade

e dos governos ao lidar com doenças e saúde e mesmo tomarem decisões futuras com base nas experiências passadas.

Em Geografia surgem várias formas de se trabalhar a saúde e as doenças. Ao compreendermos o meio ambiente, entendemos que o espaço no qual vivemos pode contribuir ou dificultar para que as pessoas adoçam, como a existência ou não de saneamento básico, a salubridade ou insalubridade de espaços de convivência e trabalho, os climas terrestres diversos e suas propensões maiores ou menores para a incidências de zoonoses etc. Dessa forma, conhecermos sobre os nossos ambientes, climas, geografia, biomas e espaços sociais, é importante para entendermos sobre a dinâmicas das enfermidades que afetam os seres humanos.

Por fim, no componente curricular de Matemática, saúde e doenças podem ser assuntos de conhecimentos acerca de estatísticas e dados das mais variadas perspectivas possíveis. Como sobre os acometidos por certas doenças específicas, tais como as epidêmicas, sobre os números de pessoas hospitalizadas, de pessoas que foram levadas à óbito, de atendimentos médicos, de pessoas com acesso ou não à saúde, com acesso ou não ao saneamento básico, entre várias outras possibilidades que permitam análises qualitativas ou mesmo quantitativos dos números apresentados.

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, p. 245-284, 1998), no que se refere a Saúde dentro do contexto do currículo escolar, é visto que a educação para a Saúde é uma importante noção dentro a ser abordada dentro do meio educacional. De acordo com o documento os saberes relacionados às moléstias e as suas formas de prevenção e combate sempre foram temas recorrentes ao longo da história e que foram transmitidos pelas gerações de forma oral ou escrita e que influenciaram nos comportamentos sociais nos diferentes períodos e locais da humanidade. “As interpretações sobre as circunstâncias nas quais as pessoas se protegem das doenças, sobre suas causas, o relato de sua repercussão na história de cada indivíduo e/ou grupo social foram elementos sempre presentes nas diferentes formações culturais” (p. 249), ou seja, para os PCN’s a educação em saúde faz parte da cultura e da sociedade. Para o Brasil, a educação em Saúde ganha especificidades e urgências devido à dimensão de sua extensão territorial, a grande quantidade de doenças endêmicas, a resposta social que a sociedade dá para crises sanitárias, além disso, as situações de renda, pobreza extrema e relações

ambientais, bem como a própria ação pública governamental que carece de políticas públicas efetivas que visem a proteção à saúde coletiva.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em Saúde é um tema contemporâneo transversal porque pode ser trabalhada em vários componentes curriculares ao mesmo tempo, transpondo conteúdos em diferentes abordagens. Apesar disso, historicamente, ela tem sido abordada apenas na relação entre o doente e a doença, ou seu agente causal, o que é uma forma reducionista de pensá-la. Como forma de orientação, os PCNS indicam que o tema seja trabalhado

“pela organização de campanhas, seminários, trabalhos artísticos, mobilizando diversas classes, divulgando informações, ou utilizando materiais educativos produzidos pelos serviços de saúde. Espera-se, nessas situações, que os alunos aprendam a lançar mão de conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia etc., na busca de compreensão do assunto e na formulação de proposições para questões reais” (BRASIL, 264-265, 1998).

Nessa situação, a História tem uma privilegiada participação dentro do tema, pois a compreensão de como a saúde e as doenças são construídas historicamente e como se dão em épocas passadas ao transformar relações sociais, políticas e culturais, é importante para esclarecer, desmistificar preconceitos e formar o pensamento histórico.

Portanto, transformar o tema da História da Saúde e das Doenças em um jogo de tabuleiro, pode contribuir para a valorização dessa abordagem na Educação Básica e, mais ainda, pode proporcionar uma experiência de ensino-aprendizagem múltipla e mais bem aproveitada em sala de aula.

2.2 Os jogos e a BNCC

Brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento, defendido pela BNCC. Embora no texto teórico explicita o brincar especificamente em relação à Educação Infantil, ele pode ainda ser encontrado nas habilidades que o documento compõe. Dessa forma, é preciso explicá-lo no seu todo para entendê-lo nas particularidades tocantes a esse trabalho.

A BNCC é um documento regulador, que visa a estruturação de um caminho a ser seguido em território nacional para o desenvolvimento de aprendizagens consideradas

essenciais a serem alcançadas pelos alunos da Educação Básica, dentro das etapas e modalidades desse nível de ensino. A sua homologação aconteceu no final de 2017, mas a sua história é um pouco mais antiga. Já na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, é dito que conteúdos básicos para o Ensino Fundamental deveriam ser instaurados, a partir de então, após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de inúmeras conferências nacionais de educação e discussões acerca dos caminhos pelos quais a educação nacional caminharia, fora criada a BNCC.

O documento trata da Educação Básica no Brasil, nas etapas de ensino que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. O foco de seu trabalho é a exposição das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante a sua estadia escolar nesse período. Ele é estruturado em textos teóricos a respeito das várias etapas e dos componentes curriculares que compõem cada uma das disciplinas, contendo também a descrição prática das habilidades a serem desenvolvidas e os objetivos a serem alcançados, durante todo o ano escolar, por todas as etapas de ensino e componentes curriculares.

Dentro da etapa da Educação Básica, as brincadeiras aparecem como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica. Por meio delas, a proposta é de que as crianças possam ter experiências de aprendizagens, desenvolvimento e socialização, o que aconteceria por meio das interações com outras crianças e por meio dos próprios docentes. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, p. 37, 2018). Por meio das brincadeiras as crianças expressam os seus sentimentos, suas emoções e frustrações e aprendem com elas a começar a entender o mundo que as cerca.

Aqui, verificaremos como o documento nacional aborda os jogos e as brincadeiras e de que forma orienta a práxis pedagógica. Embora o objetivo principal seja fazer essa análise a partir da perspectiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é o período escolar focado para o entendimento da prática lúdica na Educação Básica, a Educação Infantil também fora analisada, pois é a etapa que precede a etapa na qual direcionamos nosso trabalho. Dessa maneira, precisamos entender o que vem antes para termos uma base de como prosseguir para a etapa seguinte.

Buscaremos aqui analisar os jogos e brincadeiras a partir dos elementos constituintes da organização da Educação infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, tais como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as competências dos componentes curriculares com mais destaque, as habilidades requisitadas para serem aprendidas pelos estudantes e as intenções que movem suas laborações.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, dentro da BNCC, são divididos em seis: compreender, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Para o documento, a atividade do brincar deve ser exercitada

“cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, p. 38, 2018).

Observe que o brincar não é uma atividade desregulada e sem nenhuma pressuposição didática, ao contrário, o brincar é visto como forma das crianças acessarem a cultura e o conhecimento humano. Por meio do acesso à cultura dos jogos e brincadeiras as crianças irão diversificar e desenvolver as suas habilidades psicológicas, sociais, emotivas, motoras, dentre outras. Portanto, brincar e jogar é uma forma didática de proporcionar às crianças a terem acesso e conhecimento ao mundo que as cerca e deve ter uma finalidade educativa dentro do ambiente escolar. Dessa forma, a ação do docente educador é fazer a mediação educadora ao refletir, planejar, selecionar, organizar, propor, executar, mediar e monitorar as atividades dentro de um ambiente educativo controlado.

Além das brincadeiras dentro do texto teórico, elas ainda aparecem nas habilidades da Educação Infantil. Em pesquisa quantitativa da quantidade de habilidades existentes nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro da etapa da Educação Básica na BNCC, descobriu-se que das 93 existentes, 14 delas tinham em seu texto termos específicos em referência aos jogos e brincadeiras, tais como “jogos”, “brincadeiras” e “brincar”. Como exemplo, a habilidade reconhecida com o código (EI02CG01), para atingir crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, tem como objetivo a ser desenvolvido o ato da criança de “apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras” (BRASIL, p. 47, 2018).

Já o Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, que atende alunos dos 6 aos 14 anos, dentro da educação formal tem o objetivo de ampliar e complexar os saberes e aprendizagens trabalhados na etapa anterior, buscando sistematizar as

experiências dentro dos componentes curriculares das diversas áreas de conhecimento. É interessante pontuar que a instrução da BNCC é trabalhar o conteúdo escolar com os estudantes a partir das suas próprias áreas de interesses, o que já se torna uma pressuposição ao uso de jogos e brincadeiras, os quais são de interesse dos alunos.

Uma característica importante e interessante acrescida formalmente à educação escolar por meio da BNCC foi a em Cultura Digital². Isso é notável de se destacar devido a realidade contemporânea não só das crianças e adolescentes, mas também de grande parte da população adulta. Essa parte da cultura humana se tornou e se torna cada vez presente no cotidiano populacional a medida em que acontece o desenvolvimento das novas tecnologias de informação, internet e ferramentas midiáticas digitais. Os jovens ganham cada vez mais protagonismo nessa área. Dessa forma, é cabível que o conteúdo escolar trabalhe formas de buscar o conhecimento, analisar e interpretar as informações compartilhadas no meio virtual, por isso, espera-se que a cultura digital faça parte da própria cultura escolar. Essa nova gama de saberes em rede, incluem também os jogos eletrônicos e até formas de se interagir virtualmente. Diante da realidade tecnológica e digital em que vivemos, a BNCC orienta que tais habilidades, envolvendo esse domínio, devem ser desenvolvidas nos estudantes.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os conteúdos escolares são distribuídos em áreas de conhecimento em que estão incluídos os componentes curriculares. Essas áreas são divididas em: área de linguagens, com os componentes de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; área de matemática, com o componente curricular de Matemática; área de ciências da natureza, com o componente curricular de Ciências; e a área de ciências humanas, com os componentes de Geografia, História e Ensino Religioso.

No componente curricular de Língua Portuguesa, os jogos são citados como parte do montante de instruções e sugestões dos eixos temáticos de integração na BNCC. Como a instrução dessa etapa escolar é de que se desenvolva e se complexe os processos iniciados na Educação Infantil, jogos são aqui citados como práticas letradas pertencentes à própria prática do jogar e ainda a leitura e entendimento de textos de regras de jogos. Nesse componente, eles aparecem como parte de uma própria cultura de jogos digitais,

² A cultura digital se refere às formas com que as novas tecnologias eletrônicas, digitais e virtuais vem alterando as formas de convívio, aprendizagem, entretenimento e conflitos dos seres humanos. Vani Moreira Kanski, doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas diz que a cultura digital “integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (KENSKI, 2018, p. 139).

envolvidos em termos próprios derivados, como o *gameplay*, *detonado* e o *walkthrough*. *Gameplay* é um termo inglês que pode ser traduzido como “jogando o jogo” ou mesmo “jogabilidade”; de uma forma sucinta, pode ser descrito como “o ato de jogar o jogo”, que pode ser físico ou digital, mas que geralmente a ação é transmitida de forma online em sites de transmissão de vídeos da internet. *Detonado* é como se fosse um guia que mostra o passo a passo de como finalizar o jogo do início ao fim, mostrando todo o caminho seguido para se alcançar o objetivo final do jogo, que é ganhar; pode ser exibido em forma de texto escrito e encontrado em blogs, sites e revistas especializadas em jogos, ou mesmo por meio de transmissões de vídeos digitais. *Walkthrough* pode ser traduzido para o português como “passo a passo”, ou seja, uma sequência de ações que os jogadores devem executar para jogar o seu jogo, por vezes é visto como sinônimo do *detonado*. Eles fazem parte do eixo leitura, como gêneros textuais da seara digital, de forma a propor leituras e reflexões sobre as criações e recepções desses textos em seu público alvo, ou seja, propor uma leitura crítica do discurso que esses gêneros transmitem; ainda nesse eixo, textos que envolvam *games* também são mencionados como forma de proposição de leituras que sejam de interesse dos estudantes, demonstrando a compreensão que o documento tem sobre os jogos e os temas a eles relacionados em seu grau de interesse e influência para o alunado. No eixo de produção textual, os jogos e *gameplays* são citados como temas para produção de resenhas críticas de forma a buscar desenvolver as habilidades escritas. No eixo de oralidade, os jogos aparecem como práticas de linguagem oral na forma de execução pelos estudantes de um *vlog* de games, por situações de interesse pela área, de forma a treinar suas capacidades comunicativas; *vlogs* representam a junção das palavras *blog* e vídeo, sendo visto como um *blog*, que tradicionalmente é feito de forma escrita em plataformas digitais, mas cujo texto e fala são transmitidos por meio de um vídeo.

Dentro do componente curricular de língua portuguesa, os eixos temáticos são também conhecidos como práticas de linguagem. Tais práticas são ainda organizadas em campos de atuação, as quais se dão devido a necessidade de contextualização dos gêneros e textos trabalhados. Os campos de atuação organizados pela BNCC (BRASIL, p.84, 2018) são divididas em cinco: “Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública”.

No campo da vida cotidiana, regras de jogos e brincadeiras são citadas como gênero textual a serem trabalhadas devido a presunção de que tais textos fazem parte do cotidiano dos estudantes nas diversas searas de vivências humanas em sociedade. Uma das habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental expressa bem essa ideia do uso de jogos ao objetivar “ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto” (BRASIL, p. 119, 2018). Além do eixo de leitura e compreensão ilustrado pela habilidade, a mesma noção do uso de jogos como gênero também trabalha a produção textual, a análise linguística e a oralidade. Em uma pesquisa quantitativa, o total de habilidades de língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, somam um total de seis.

A participação do componente curricular de Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais em proposições de jogos, caracteriza-se por seu claro uso da linguagem teatral como prática artística. O teatro faz parte do que é chamado jogo dramático como dito por Ariès (1986), em uma sub-área que inclui ainda o balé e a comédia. Na BNCC, essa linguagem artística argumenta a sua prática como forma de expressão de sentimentos, ideias e emoções. O documento diz que “os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores” (BRASIL, p. 198, 2018). Além do teatro, outras formas artísticas que também podem expressar situações de uso dos jogos e brincadeiras, são as linguagens das artes visuais, dança e música, as quais, juntamente com as artes integradas, formam os eixos temáticos do componente curricular de arte. Todas essas linguagens se asseguram como forma de propor o desenvolvimento comunicativo e expressivo dos estudantes em ações de ludicidade, como forma de continuar o que aprenderam durante a Educação Infantil.

A habilidade de código EF15AR14, expressa essa intuição para usar os jogos e brincadeiras dentro da proposição prevista para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Diz que uma das práticas deve ser “perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (BRASIL, p. 203, 2018). Assim, mais uma vez os jogos e brincadeiras aparecem de forma transversal versando sobre como o conteúdo/assunto do componente curricular de arte deve ser trabalhado com os estudantes. É notável que a

intenção de seu uso nessa habilidade é o meio do processo e não o seu final, porém, em eixos temáticos como o teatro, considerando que ele se configura como um jogo dramático, e com as artes integradas, podemos considerar os jogos e brincadeiras como tendo suas finalidades em si mesmos, pois são elementos da cultura e, portanto, devem ser experimentados, criados e recriados pelos estudantes. Como exemplo dos jogos sendo o próprio objeto da habilidade, temos a identificada pelo código EF15AR24, que define como prática a ser alcançada pelos estudantes o ato de “caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais” (BRASIL, p. 203, 2018), ou seja, os jogos e brincadeiras como elementos estéticos e culturais que precisam ser experimentados pelos estudantes que devem ser capazes de conhecer as suas características. Nesse componente curricular, a cultura digital também é abordada como elemento da cultura humana e parte das práticas artísticas, assim, os jogos eletrônicos também são citados no sentido de serem usados no processo de exploração dos meios de produções artísticas entre os estudantes. Existe uma quantidade menor de habilidades para o componente curricular de arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se dão em um total de 26 habilidades, por isso, as habilidades que claramente citam jogos em brincadeiras em seu texto também tem uma menor quantidade, em um total de 3 habilidades.

O componente curricular de educação física é, sem dúvidas, o que mais carrega em si a carga de conhecimentos relacionados aos jogos e brincadeiras dentro das áreas do conhecimento. Essa constatação é até obviamente entendida devido à compreensão histórica de que a educação física surge como parte do conteúdo escolar a partir das práticas de jogos esportivos ou que demandam movimentos físicos e do posterior reconhecimento das práticas físicas como importantes para a manutenção da saúde e da disciplina por médicos e educadores, como bem destaca Ariès (1986) e Priore (2010). Sendo assim, a educação física nasce derivada dos jogos físicos e esportivos, portanto, em um entendimento amplo, os jogos fazem parte de sua essência enquanto prática e conhecimento. Esse componente curricular está organizado na BNCC a partir de seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, as quais, por sua vez, suborganizam-se em objetos de conhecimento conforme a situação social onde há o exercício de cada uma das práticas corporais.

Todas as unidades temáticas do componente curricular de Educação Física, trazem em si características próprias dos jogos, porém, de forma óbvia, a unidade temática “brincadeiras e jogos”, que traz o tema no próprio nome, é a que trata o tema da forma mais objetiva em suas habilidades. Dentro desse componente

“A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si” (BRASIL, p. 214, 2018).

Essa passagem da BNCC é interessante pois ela define a forma como os jogos são compreendidos dentro do contexto do documento em uma forma de conceituação delimitada, mas não descarta outras possibilidades de definição do termo, considerando a imensa gama de definições possíveis devido ao plurisignificado que adquiriu nas sociedades humanas ao longo da história. O documento também reconhece as amplas variações que jogos e brincadeiras sofrem e sofreram ao longo da história e ao redor do globo terrestre, dessa forma, não o entende como algo padronizado ou que deva ser tratado de forma padronizada em sala de aula, mas sim, como atividades que são variáveis conforme as diferentes culturas, países, regiões ou mesmo estados dentro do Brasil. Como forma de valorização, brincadeiras derivadas das culturas indígenas ou tradicionais são privilegiadas na BNCC, por sua importância e relevância dentro da história e cultura brasileiras.

Em “brincadeiras e jogos”, os objetos de conhecimento trabalhados em Educação Física – Anos Iniciais, são “brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional” no 1º e 2º ano e “brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana” no 3º, 4º e 5º ano. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais objetos de conhecimento são instruídos a serem trabalhados com as mesmas habilidades, mas é claro que cada ano com o seu nível específico de complexidade, de forma a proporem experimentações, fruições e recriações, proporem conhecimento de origens culturais e resoluções de desafios relacionados aos jogos.

A unidade temática “esportes” trabalha o conhecimento e prática de jogos esportivos reconhecidos pela sociedade como populares e até mesmo aqueles que não são tão conhecidos assim, de forma a expandir o conhecimento cultural dos estudantes. A BNCC conceitua os jogos esportivos como atividades que podem ser entendidas

“pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição” (BRASIL, p. 215, 2018).

A compreensão que a BNCC tem sobre os jogos esportivos se assemelha com a noção que tem sobre os jogos e brincadeiras por novamente regras a serem citadas como componentes das definições dos dois termos. Apesar da consciência de que as regras são voláteis, ou seja, podem alterar conforme a época, o lugar e a própria situação social e prática, elas se mantêm como parte do que o jogo é. Nessa unidade temática, os jogos são categorizados em sete grupos, conforme as suas características práticas: esportes de marca, de precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate.

A ginástica compreende uma unidade temática que trabalha a exploração das práticas e movimentos corporais com acrobacias e expressões do corpo. Em sua maioria, movimentos físicos por si só não se caracterizam como jogos, mas a atividade social em que eles são realizados sim, já que em determinadas situações eles podem ser vistos como competições e com a presença de regras em um ambiente controlado. Nessa categoria, são ainda encontrados os chamados jogos de malabares, uma arte circense que faz uso da manipulação de objetos em situações de equilíbrio, concentração, reflexos e coordenação motora.

Danças, lutas e práticas corporais de aventura são unidades temáticas que apresentam definições e caracterizações próprias. Entretanto, é válido lembrar que correspondentes às danças, existem os jogos rítmicos, que as lutas são consideradas tipos de jogos e são competidas na forma de tais, assim como as práticas corporais de aventura que nada mais são do que esportes de risco e mais radicais.

Na Educação Física, todos os temáticos são direcionados a serem desenvolvidos com os estudantes de forma a proporcionar experiências com as diferentes práticas de modo que eles usem, apropriem-se e fruam de suas capacidades, além de propor reflexão, análise e compreensão dos conhecimentos referidos para estimulá-los no exercício da cidadania. Uma das competências da Educação Física, como componente curricular, é justamente o desenvolvimento de habilidades para que os estudantes sejam capazes de “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças,

ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, p. 223, 2018).

No que se refere ao componente curricular de matemática, da área de conhecimento de matemática, o foco dos alunos para os anos iniciais do Ensino Fundamental é o letramento matemático e o desenvolvimento de habilidades referentes aos processos matemáticos. De acordo com as várias funções sociais e utilidades da matemática no meio social, o conteúdo foi dividido em cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística.

Os jogos são mencionados na BNCC como recursos didáticos que tem papéis importantíssimos dentro dos materiais que podem ser usados para a compreensão dessa área de conhecimento. Segundo o documento, “recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas” (BRASIL, p. 276, 2018). Existe a ponderação de que tais recursos, apesar de terem participação eficaz para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, ainda devem ser usados em situações que possibilitem interações reflexivas e não apenas soltas e sem direcionamento sistemático.

Além das instruções de uso dentro do texto teórico, eles também aparecem nas habilidades do componente de matemática. Como a habilidade do 1º ano, representada pelo código EF01MA04, que diz “contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros”.

Outro ponto importante a ser considerado é que historicamente muitos jogos são associados diretamente aos conhecimentos contidos na matemática e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Esses jogos, na maioria das vezes, são classificados de maneiras diferentes de acordo com os materiais usados ou a maneira que são jogados, mas tem necessariamente a noção de serem jogos de estratégias, como muitos jogos de cartas e de tabuleiros, como o xadrez, a dama, entre outros. O xadrez tem uma participação especial dentro desse contexto, pois devido a sua popularidade mundial, já foi objeto de estudo dezenas de vezes em sua relação com o pensamento matemático e mesmo pedagógico. São diversos os trabalhos relacionando o xadrez e outros jogos ao ensino de matemática, como o livro *O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da*

sala de aula, escrito por Rogério de Melo Grillo e Regina Célia Grandó (2021), que trata de discussões sobre a posição do xadrez como ferramenta de ensino ou não e proposições sobre como trabalhá-lo na prática docente; e *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*, escrito por Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty, Norimar Christe Passos (2004), que traz orientações aos professores com metodologias de como trabalhar os jogos dentro do ambiente escolar e em oficinas de jogos de forma interdisciplinar ou de forma específica.

Em relação ao componente curricular de ciências, os jogos não são citados no texto teórico e nem em suas competências e habilidades.

Na área de ciências humanas, o texto teórico da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental mostra os jogos como parte do cotidiano dos estudantes por meio dos quais eles conhecem e aprendem sobre o seu meio social. Diz que

“no cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos” (BRASIL, p. 354, 2018).

Tais experiências, além de serem realizadas cotidianamente, podem também ser usadas em sala de aula como recurso de aprendizagem mediada pelos educadores. Jogos e brincadeiras são detentores de conhecimentos e refletem culturalmente um povo, por isso, são capazes de ensinar conteúdos historicamente construídos dos componentes curriculares que compõem a área de ciências humanas. As vivências familiares dos estudantes são valorizadas nesse campo, o que pode ser feito por meio do lúdico.

No componente curricular de Geografia, as instruções teóricas são de ampliação das experiências tidas na Educação Infantil. Para isso, o trabalho com jogos e brincadeiras aparece de forma explícita já no primeiro ano do ensino fundamental. A habilidade identificada pelo código EF01GE02 traz como objetivo “identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares” (BRASIL, p. 371, 2018) para o primeiro ano, o que caracteriza uma tentativa de eliciar a noção de cultura, regionalidade e sociedade a partir de um tema que é de interesse dos estudantes. Brinquedos e brincadeiras são também citados em outras habilidades como forma de propor o desenvolvimento de competências para a formação do pensamento geográfico a partir desses materiais manipuláveis. Dessa forma, o componente de geografia aborda os

jogos tanto como fim em si mesmos, como objetos da cultura, quanto como meios pelos quais serão abordados outros conteúdos.

No componente curricular de História, jogos e brincadeiras são objetos de conhecimento a serem trabalhados e desenvolvidos com estudantes a partir da perspectiva de que eles representam o social e o cultural. Eles representam o conhecimento como objetivo final a ser alcançado e o seu uso se dá por serem de interesse dos estudantes que por meio de seu estudo poderão desenvolver noções básicas do pensamento historiográfico. A habilidade identificada pelo código EF01HI05, indica a forma como os jogos e brincadeiras podem ser usados como tema de conteúdo, apontando como objetivo para os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental “identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares” (BRASIL, p. 407, 2018). Essa habilidade se dá a partir da noção histórica dos jogos e brincadeiras como objetos de estudo da história cultural e como representantes de um estilo de vida e de formas de interação social.

No componente curricular de Ensino Religioso, os jogos e brincadeiras não são citados no texto teórico e nem em suas competências e habilidades.

É visto que os jogos e brincadeiras são objetivamente citados nos textos das habilidades dos diversos componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a sua importância não é de interpretação subjetiva, mas sim, claramente referidas como parte do necessário para o desenvolvimento das capacidades e competências dos estudantes. Eles são tratados de forma transversal, ou seja, são conhecimentos que fazem parte de todos os componentes curriculares e que podem ser usados como objetivo final da habilidade como forma de conhecê-los, caracterizá-los e explorá-los a partir de sua compreensão como objetos da cultura e mídias capazes de transmitir discursos e influenciar públicos, o que os torna passíveis de análises, discussões, interpretações e críticas. Ademais, além de objetos com fim em si mesmos, os jogos e brincadeiras são também um meio pelo qual outros conhecimentos, conteúdos, temas e assuntos podem ser abordados, independentemente do componente curricular, pois os jogos e brincadeiras são portadores de conhecimentos que podem ser aproveitados dentro do ambiente escolar e no próprio cotidiano dos alunos, devidamente mediados ou não. Dessa forma, mesmo que as habilidades, competências ou os próprios componentes

curriculares não citem os jogos e brincadeiras de nenhuma forma, eles ainda podem ser utilizados como meio para se alcançar o objetivo final.

A BNCC não somente reconhece o uso dos jogos em situações de aprendizagem em sala de aula, como também incentiva o seu uso. Jogos e brincadeiras como recursos educacionais, fazem parte do currículo escolar, não são apenas brinquedos por si só, mas são reconhecidos teoricamente e também na prática como meios pelos quais as crianças podem desenvolver a sua aprendizagem.

Capítulo 03: Aprendizagem, teorias psicológicas e jogos

É importante que na educação possamos lançar mão de construtos já existentes em outras áreas de conhecimento afim de conseguir uma interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a adição de outras ferramentas, além das abordagens pedagógicas tradicionais, pode representar uma tentativa de aprendizagem mais significativa.

Pesquisas em Neurociências indicam que ao acionar determinados estímulos cerebrais podemos aprimorar alguns resultados em estratégias educacionais, conforme Leonor Bezerra Guerra (2011) e suas contribuições acerca do diálogo entre a neurolinguística e a educação, as estratégias pedagógicas utilizadas por professores são estímulos que produzem neuroplasticidade e, conseqüentemente, mudanças comportamentais no indivíduo.

Por sua vez, o educador enquanto mediador nesse processo, deve ficar atento à individualidade de seus alunos para oportunizar uma orientação a esses novos comportamentos, colocando o aluno como sujeito ativo e principal do processo de aprendizagem face a esses estímulos oferecidos. Os estímulos ambientais favorecem o desenvolvimento cerebral que, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem.

Esses pressupostos acerca das relações entre aprendizagem e estímulos cerebrais que fazem com que a educação e a psicologia andem juntas, compreendem o que é chamado de neuroeducação. Para Tracey Tokuhama-Espinosa (2008 apud CAMPELO et al., 2020) a neuroeducação é uma área que abarca conhecimentos provenientes de outras áreas como Psicologia, Pedagogia e Neurociência e busca entender a relação entre as emoções e o conhecimento e as possibilidades de motivar os alunos para o aprendizado. Dessa forma, o professor poderá se valer desses conhecimentos para propor uma prática pedagógica mais produtiva. Essa área de conhecimento propõe um modelo questionador frente ao sistema educativo atual e busca a formação de futuros profissionais que sejam competentes, críticos e possam usar de forma mais permeável as informações que são oportunizadas durante a sua formação.

Apoiados em estudos da neurobiologia, Gerhard Friedrich e Gerhard Preiss (2006), pesquisadores da área da Educação responsáveis por criar, ampliar e conceituar o termo neurodidática, consideram a plasticidade do cérebro e a possibilidade de milhares de sinapses como um processo importante nas diversas situações de aprendizagem e que elas são suportes das capacidades cognitivas e cerebrais que ampliam nossa capacidade de aprendizagem, de produção de bens, de recursos e de relações, ou ainda, de transformações e adaptações permanentes.

Uma crítica possível ao atual sistema vigente ainda em muitas escolas em nosso país é a falha ao excluir significativa parcela da população que por não ser considerada em seu contexto pessoal, submetendo-a a um contexto de acúmulo e sobreposição de conhecimentos sem fomentar um caminho viável de quais formas de utilização e gestão esses saberes poderiam ser mais bem assimilados. Os professores devem utilizar sempre que possível quando do cumprimento dos conteúdos curriculares de ferramentas tecnológicas e/ou outras metodologias para auxiliar nesse processo.

Para uma aprendizagem significativa, é importante o uso de instrumentos que contenham elementos simbólicos e pertencentes ao aluno, segundo Odaléa Aparecida Viana (2011), doutora em Educação e professora universitária, esses materiais precisam ser compostos de elementos organizados em estruturas que não os sobreponham de forma aleatória; também é necessário que as conexões entre os temas sejam explícitas, facilitando a percepção do conceito e com relações significativas.

As estratégias de ensino devem ser planejadas tendo em vista a percepção sobre a aprendizagem dos alunos com emprego de metodologias que incluem o uso de músicas contextualizadas com o assunto abordado em sala de aula, jogos e brincadeiras que abordem os temas escolares e mesmo a contação de história vinculada ao tema para o desenvolvimento de uma conexão emocional. Uma outra ferramenta eficaz é a reflexão durante a aula para estimular conexões de memória e associá-la a experiências pessoais e com isso ao relacionar a contextos experienciais da vida cotidiana coloca em evidência o referencial do estudante e a importância do conteúdo apresentado.

A prática pedagógica requer um olhar atento às possibilidades que se apresentam em um mundo em constante movimento e atualizações e, para isso, é salutar manter em perspectiva alguns fundamentos básicos na conceituação de aprendizagem, essa que se produz das mais variadas formas e contextos, que incluem situações formais ou informais,

de forma planejada ou espontânea. Por conseguinte, é diversificada e contínua, e implica o entendimento de que estamos o tempo todo em situações que nos colocam como aprendizes ao longo da vida. De acordo com Jorge La Rosa (2004), ao falar sobre o significado do aprender e o processo de aprendizagem, múltiplas aprendizagens vão surgindo e sendo incorporadas àquelas já existentes à medida em que o processo se desenvolve, permitindo a emergência de novas visões, novos comportamentos, sentimentos e novas ideias. Dessa maneira, como cada indivíduo constrói a sua forma peculiar de aprender, possibilita o desenvolvimento de diferentes modos de aprendizagem, que nos permitem o envolvimento ativo com o objeto do conhecimento.

Entender a maneira como os alunos elaboram e atribuem significado aos seus conhecimentos auxilia o docente a orientar sua prática, respeitando as subjetividades dos alunos com seus ritmos e singularidades e isso colabora com a qualidade e a autonomia no aprendizado.

3.1 Conceitos de aprendizagem na Educação e na Psicologia

Não há um consenso em relação ao conceito de aprendizagem e sua conceituação no campo da educação pode ser classificada sob quatro antecedentes históricos: empirista, Inatista, Construtivista e a Histórico-Cultural.

A denominação empirista tem suas raízes na filosofia grega clássica, mais especificamente na filosofia aristotélica. Ela defendia que o conhecimento humano tem origem a partir da experiência e dessa forma a sensação – a partir dos nossos cinco sentidos básicos – é a primeira fonte de todas as ideias. Esta visão filosófica influenciou a ciência moderna, a psicologia comportamental e o contexto educacional. No contexto da escola e do ambiente escolar, os recursos metodológicos e a figura do professor são promotores centrais da aprendizagem. Ocorre uma determinação do ambiente externo sobre a ação do aluno em seu processo de conhecimento da realidade, o qual aprende por meio de uma absorção passiva de conteúdos/atividades, conforme expressado por Fernando Becker (1994).

A visão inatista entendia que as condições do indivíduo para aprender são pré-determinadas e nesse viés pedagógico o aluno traz um componente genético que implicará

em predisposição para aprender. As intervenções externas são consideradas, porém possuem caráter secundário na aquisição do conhecimento e o estudante é visto como um agente passivo em seu processo de aprendizagem diante de determinações internas. Nesse caso, o ensino é centrado no aluno e o coloca em uma posição de autonomia diante dos conhecimentos. Por sua vez, o mediador fica em segundo plano nesse processo, sendo o agente responsável por oferecer condições ao aluno para que se desenvolva e para que faça crescer suas possibilidades (naturais) para aprender, conforme pontuado por Bernard Charlot (1983).

O construtivismo por sua vez, tem vários autores com ideias bem formadas sobre seu papel na construção da aprendizagem. Um de seus grandes representantes é Jean Piaget. Aqui, especificamente na ótica de Piaget, o construtivismo considera o conhecimento humano, um construto fruto de uma interação contínua entre o sujeito e o meio no qual ele está inserido. O desenvolvimento intelectual-afetivo passa por etapas de organização, não sendo inato, nem apenas fruto de estimulações do ambiente, onde o aluno é ativo em seu processo de construção de conhecimento, devendo ser respeitado em seu desenvolvimento “espontâneo”. Na aprendizagem, deve ser considerada a lógica de seu raciocínio e valorização do processo de resolução de um dado problema em vez do resultado e dando ênfase especial aos aspectos qualitativos da inteligência e o modo peculiar como cada sujeito vai atribuindo o significado.

A ideia de aprendizagem e conhecimento com base na Psicologia Histórico-Cultural leva em conta a teoria de Vygotsky. Para o autor, a cultura tem um papel fundamental na formação da consciência humana e da atividade do sujeito, de forma que a criança vai dominando gradativamente os conteúdos de sua cultura a partir da experimentação, dos hábitos, dos signos linguísticos e do raciocínio utilizados nas mais diversas situações. O processo ocorre tendo em vista a apropriação de conhecimento que é construído socialmente. O aluno é visto como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e não por imposição de métodos que desconsiderem sua habilidade de atribuir sentido ao mundo e realidade. A aprendizagem ocorre, sim, em função de um processo mediador entre sujeitos – professor/aluno e aluno/aluno, mas o foco da aprendizagem é o próprio sujeito em si.

Traçando uma linha histórica das principais correntes de Psicologia também temos alguns referenciais importantes para o conceito de aprendizagem. Aqui referenciaremos

os conceitos psicanalista, humanista e comportamental que tem as suas devidas contribuições quanto ao ato de aprender.

Em relação à perspectiva psicanalista, partindo do referencial de seu fundador, Sigmund Freud, encontramos em seus textos os indicativos concernentes à pedagogia e à educação, entretanto, sem uma reflexão sistemática sobre o processo de aprendizagem. Freud acreditava ser possível que a Psicanálise pudesse contribuir com a sociedade de um modo geral, ele criticava a excessiva rigidez presente na educação moral da época e afirmava sua esperança em uma educação menos repressora, na qual o ato de educar implicasse também a realidade do desejo. Com o avançar de seus estudos e desenvolvimento teórico, Freud passou a compreender que uma prática não repressora não resultaria, necessariamente, em uma vida sem distúrbios e por esse viés a Psicanálise aparece, então, como um referencial de compreensão do ser humano, trazendo importantes contribuições teóricas para a área educacional e promovendo uma reflexão sobre a educação onde a subjetividade do aprendiz, o papel do professor e a relação entre ambos aparecem como elementos essenciais para uma leitura possível da relação de aprendizagem.

Na perspectiva humanista e nesse contexto sob a abordagem de Carl Rogers, temos a compreensão que a atividade docente só pode ter consequências eficazes, promovendo a aprendizagem, se tiver influência sobre o comportamento do aluno, o que chama de aprendizagem auto apropriado. Nesse contexto, a atitude do professor em relação aos alunos é o foco para que a aprendizagem ocorra, e os recursos didáticos constituem importantes instrumentos nesse processo, os quais devem sempre serem postos sem imposição ao aluno que poderá aceitar ou não essa proposição. Rogers propõe uma educação humanista, que tenha como condição prévia a existência de professores plenos de seus relacionamentos e confiantes na autoaprendizagem, assim como na capacidade dos alunos de estar, pensar e sentir.

A perspectiva comportamentalista tem como o princípio o fato de a atividade pedagógica exigir planejamento e tomada de decisões e por isso busca identificar e descrever com clareza e precisão o que será ensinado. Em termos comportamentais, significa especificar os comportamentos que o aluno deve ser capaz de apresentar ao final do ensino e os critérios que serão usados para a verificação de conclusão desse objetivo. Dessa forma, o processo de ensino deve ser planejado com base na definição de

comportamentos que constituirão os objetivos a serem alcançados por meio das atividades desenvolvidas. Baseado nesta definição prévia é que os conteúdos específicos, os caminhos pedagógicos e os recursos serão escolhidos, levando em conta o contexto de aplicação. Tomando base destas decisões, será possível identificar quais os comportamentos básicos para o alcance do comportamento final que se pretende ensinar, delimitando comportamentos mais simples, que deverão ser ordenados numa sequência até o mais complexo formando uma hierarquização das etapas a serem cumpridas. A hierarquia de ensino é importante para garantir a adesão do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, de maneira esquemática a estrutura de ensino-aprendizagem dentro da teoria comportamentalista está alicerçada: estudo por meio de unidades de ensino, avanço da disciplina por etapas, organização de sequências de ensino de acordo com as dificuldades surgidas, manutenção do aluno em permanente atividade, autoavaliação do aluno em situações específicas, *feedback* dado pelo professor e ênfase no ensino individualizado e na análise do comportamento do aluno, para identificar o que necessita aprender

Essas correntes psicológicas, cada qual à sua maneira, contribuíram para o entendimento e aplicação do processo de ensino e ajudaram a construir o arcabouço da Psicologia da Educação na contemporaneidade, que está focada em articular os temas com aspectos ligados à sociedade em sua diversidade, permeada pelas constantes mudanças e avanços tecnológicos. A aprendizagem, como processo complexo e interativo, constitui-se na relação do sujeito com as situações concretas nas quais está inserido, não estando, portanto, desarticulada desse panorama.

Um outro autor que desenvolveu uma teoria que ficou conhecida como a Psicologia Genética foi Henri Wallon que postulava que o desenvolvimento humano está ligado a fatores biológicos, às condições de existência – eminentemente sociais, e às características individuais, sendo que tais fatores estão correlacionados em uma relação de interdependência. Para Dantas (1994), o principal interesse da área de educação na obra de Wallon está na elaboração de uma psicologia integradora que enfatiza os processos emocionais e afetivos, num cenário educacional em que predomina o componente intelectual do conhecimento. Nessa perspectiva, existe uma conexão entre a emoção e o funcionamento da inteligência, sendo a primeira um fenômeno cuja função é mobilizar o outro, o que denota seu caráter socializador e quando o componente emocional é eliciado há uma tendência à inibição do componente intelectual e vice-versa, o que pode dificultar a aprendizagem do aluno. Isso implicaria que a escola teria que ter

um olhar atento e acolher adequadamente as emoções dos alunos, não intensificando situações de frustração e ansiedade, pois isso poderia interferir no funcionamento intelectual da criança em seu processo de aprendizagem.

A possibilidade de fazermos uma análise à luz de correntes psicológicas para o entendimento da importância dos jogos para a aprendizagem, traz implicitamente a necessidade de que também seja trazido para esse contexto o funcionamento dos processos psicológicos básicos e suas possíveis implicações para o processo de aprender. Assim, serão destacados:

- Sensação: consiste em uma primeira resposta de nossa parte ao mundo ao nosso redor sendo, desta forma, uma decodificação sensorial e motora inicial em resposta às mensagens e aos estímulos, os quais são detectados através dos nossos órgãos do sentido (MARTINS, 2016);

- Percepção: é a encarregada de que tenhamos uma representação em imagem da realidade que nos rodeia, que nos dá a informação dos estímulos externos através dos sentidos. (BECKER, 2011);

- Atenção: refere-se a maneira como captamos e processamos as informações que recebemos dos ambientes aos quais estamos inseridos. Trata-se da capacidade de concentrar ou focalizar a atividade psíquica para um determinado objeto e/ou atividade (AZEVEDO, 2015);

- Emoções: Trata-se de uma gama de fenômenos psíquicos que se apresentam sob a forma de sentimentos, afetividades e paixões e nos dão um sentido de desordem ou conforto psíquico sobre como devemos agir diante de certas circunstâncias da vida, servindo como promovedor ou inibidor de determinado comportamento (LIMA, 2020);

- Pensamento: tem como tarefas o processamento de todo tipo de estímulos, manipulando e transformando as informações sentidas e as armazenadas em nossa memória, possibilitando a análise, comparação e classificação e nos auxiliando no julgamento das informações (GLOVER, 2019);

- Linguagem: capacidade de aprender e usar um ou mais sistemas de signos para comunicação com seus semelhantes e representação concreta do mundo para si próprio (BECKER, 2011);

- Motivação: é a responsável por fornecer recursos ao corpo, para realizar o comportamento e conferindo ao comportamento um aspecto de direcionalidade (BECKER, 2011);

- Aprendizagem: processo pelo qual adquirimos conhecimentos, habilidades, experiências e permite variar nosso repertório comportamental de acordo com nossas vivências.

Cabe um aprofundamento do processo de aprendizagem, pois não obstante o entendimento de que todos e quaisquer processos psicológicos, sejam eles básicos ou complexos, têm o seu funcionamento de modo interdisciplinar e simultâneo. Ou seja, qualquer conceituação sobre eles serve, meramente, para fins didáticos de facilitação da compreensão acerca do ato de aprender, o que debruça uma preocupação e um apreço maior por parte dos educadores, em especial, no contexto da sala de aula.

O contexto social está em transformação de forma muito rápida e constante, de modo que hoje no ambiente escolar nos deparamos com temas das mais diversas matrizes, que vêm desde o contexto familiar, meio ambiente e relações sociopolíticas. Somados a isso, percebe-se em certo grau, a presença de inúmeras dificuldades no processo, que incluem a qualidade das avaliações, o fracasso do modelo escolar tradicional e dificuldades de aprendizagem. Esses temas necessitam ser compreendidos adotando uma visão histórico-cultural, no qual o estudante precisaria ser considerado como um ente infinito de possibilidades e produtor de conhecimentos, para que possa haver uma correlação entre eles.

É possível notar que há uma discrepância no acompanhamento da evolução dos métodos educativos, frente ao estágio de evolução da sociedade. No processo de ensino, há uma necessidade cada vez maior de compreensão de múltiplos saberes e principalmente da capacidade de reflexão crítica frente aos assuntos que afetam o nosso cotidiano. A escola como uma das instituições de suma importância na construção, estruturação e propagação desse saber é uma catalisadora de contradições e exigências diante desse panorama.

3.2 Os jogos a partir da psicologia

Alguns autores tentam fazer uma definição sobre o conceito de jogo, adotaremos aqui a definição de Tizuko Morchida Kishimoto (1996) em junção à concepção de Gilles Brougère (1998), onde o jogo seria uma ação voluntária processual que inclui uma

intenção lúdica do jogador, com regras internas e ocultas, possuindo caráter improdutivo e incerto e tendo um fim em si mesmo, além de envolver estimulação mental e/ou física.

Com base nos autores Rizzi, Passerino, Betfuer, Friedmann e Cebola, apud SILVA (2012), para uma divisão quanto às suas características, os jogos podem ser classificados em:

- Jogos de exercício ou motores cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento, consiste na repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular e correr;

- Jogos psicomotores ou funcionais que têm como base os aspectos biológicos e neurocomportamentais do movimento; o principal objetivo é a exploração, o desenvolvimento, o aprimoramento ou manutenção das capacidades físicas e das habilidades motoras;

- Jogos simbólicos têm como função a atividade lúdica e consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem como função assimilar a realidade. Conhecidos também como jogo de faz de conta, possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, revelando conflitos, medos e angústias ou aliviando tensões e frustrações;

- Jogos de imitação são aqueles relacionados ao simbolismo, a imitação, a imaginação e a representação. Nesses jogos é importante considerar o espaço para imitar, fantasiar e simular acontecimento. Essas brincadeiras são muito ricas e o adulto deve evitar intervenções desnecessárias;

- Jogos de regras são aqueles nos quais temos a existência de um conjunto de leis criados pelo grupo, ou mesmo por um único indivíduo. Pressupõe um conjunto de obrigações que lhes conferem um caráter eminentemente social;

- Jogos de construção, combinação ou criativos são aqueles que possibilitam ordenar os objetos, usar, transformar objetos e materiais variados e criar produtos. São responsáveis por aquisição e desenvolvimento motor e intelectual da criança;

- Jogos de manipulação são os praticados a partir do contato da criança com diferentes materiais, movidos pelo prazer que a sensação tátil proporciona;

- Jogos sensoriais são aqueles que trabalham com sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato), os quais são capazes de desenvolver nas crianças o sentido da ordem, ritmo, forma, cor, tamanho, movimento, simetria, harmonia e equilíbrio;

- Jogos de estratégia são aqueles em que a habilidade dos jogadores em tomar decisões estratégicas supera a sorte como fator de determinação do vencedor. Em geral são mais complexos e costumam exigir algum esforço no aprendizado das regras e algumas partidas para que seus diversos recursos sejam explorados;

- Jogos de raciocínio estimulam a capacidade lógica do ser. São baseados nos aspectos cognitivos como memorização, categorização, comunicação, atenção, percepção e avaliação de situações, táticas e estratégias, síntese, sequência de pensamento e linguagem;

- Jogos competitivos têm como essência estimular a competição entre os participantes, porém é importante criar uma face educativa para que todos trabalhem por um objetivo em comum;

- Jogos cooperativos são aqueles que têm como elementos primordiais a cooperação, a aceitação, o envolvimento e a diversão. Nos jogos cooperativos o confronto é eliminado e requerem um trabalho em equipe, com o objetivo de alcançar metas;

- Jogos de tabuleiro são todos aqueles disputados, por uma ou mais pessoas, em uma base, o tabuleiro, seja de madeira, metal, pedra, marfim, plástico, papelão ou outro material, onde peças são movimentadas, colocadas ou retiradas do tabuleiro, obedecendo a regras pré-estabelecidas. Sua prática incentiva a capacidade de memória, ajudam a desenvolver o raciocínio lógico e abstrato;

- Jogos de cartas são os jogos que se utilizam de um conjunto de cartas ou um baralho. É possível que se possa jogar sozinho ou com mais de uma pessoa;

- Jogos tradicionais se referem àqueles que são transmitidos de forma expressiva de uma geração a outra, na rua, nos parques, nas praças etc., e são incorporados pelas crianças de forma espontânea, pela observação ou orientação de jogadores mais experientes, variando as regras de uma cultura a outra;

- Jogos regionais são os que trazem as características regionais de cada local e as mudanças que os jogos sofrem de acordo como contexto de cada região;

- Jogos de sorte ou azar são aqueles em que a perda ou o ganho dependem mais da sorte do que do cálculo, ou somente da sorte. Estes jogos estão muito ligados às probabilidades;

- Jogos de salão são aqueles cujo raciocínio e dinâmicas perceptivos motoras são executadas dentro de um espaço delimitado.

- Jogos de perguntas e respostas são aqueles que ajudam na rapidez de raciocínio, na lógica, na forma de pensar e na memorização de determinado assunto. Nestes jogos, existem aqueles que fazem perguntas e aqueles que as respondem.

- Jogos virtuais ou eletrônicos são os que são executados através de programas por meio de computadores ou videogames, voltados principalmente para o entretenimento, mas tendo muitas versões de cunho pedagógico também.

- Jogos rítmicos são aqueles em que as atividades se baseiam em movimentos combinados (coordenados) a partir de um ritmo determinado. Os movimentos precisam ser realizados em um determinado tempo e espaço;

- Jogos de transição ou de deslocamento são caracterizados pela necessidade da criança de deslocar objetos, a si própria ou, ainda, outra(s) criança(s); estimulam a noção espacial, temporal, as capacidades e habilidades físicas como força, equilíbrio e coordenação;

- Jogos de fixação de conceitos são também chamados jogos de treinamento e tem por objetivo fixar conceitos. Este é um tipo de jogo utilizado após o professor trabalhar um conteúdo, seu valor pedagógico consiste na substituição de listas de exercícios;

- Jogos pedagógicos ou didáticos, são aqueles que se remetem ao conteúdo escolar e que podem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem, por possuírem valor pedagógico e visar a aprendizagem. Desta forma, englobam todos os demais tipos de jogos, é preciso haver cuidado para não perder as características principais que constituem o jogo.

A partir dessa extensa lista de tipos de jogos conforme as suas características, torna-se importante salientar que dentro da criatividade humana não existem limites no que concerne à capacidade criativa de criar, reinventar e alterar os jogos independentemente dos moldes apresentados. Com isso, um jogo pode apresentar ainda, duas ou mais dessas propriedades citadas de acordo com a dinâmica particular dele.

Temos uma diversidade de exemplos quanto a essa afirmação, mas podemos citar como forma clássica, o próprio jogo de xadrez, que é de tabuleiro, já que as ações ocorrem dentro de um espaço delimitado de campo de jogo, é de raciocínio, já que é preciso pensar de forma lógica a partir da atenção e avaliação de situações conforme deu-se a dinâmica do jogo na partida, é um jogo de competição, já que o seu objetivo é derrotar o oponente a partir da derrocada de sua peça principal, e é ainda um jogo de estratégia, pois é preciso estabelecer planejamento, prever os movimentos do oponente e movimentar-se de forma a atingir um objetivo final estipulado.

Em especial no que se refere ao objeto dessa dissertação temos os jogos pedagógicos e sua relevância no processo de ensino pois oportunizam a construção de conhecimento através da estimulação sensorial, interação com temas cotidianos que levam a reflexão e contextualização com aspectos relevantes da vida prática e relevante interação social através da brincadeira orientada à construção de conhecimento.

Os jogos educacionais têm características peculiares pois são programados para ensinar determinado construto de maneira bem específica e que devem ser eficientes em desenvolver uma percepção clara de aplicação na vida prática do indivíduo. Eles servem como motivadores de reflexão, auxiliares no processo de aprendizagem, tendem a aumentar a capacidade do jogador em armazenar o que foi explicado, suscitando um ganho significativo na apropriação dos conhecimentos, pelo estímulo da atenção, percepção e memória.

Para que uma atividade possa ser considerada como um jogo educacional ela deve cumprir alguns requisitos, de acordo com John Dempsey, Karen Rasmussen e Barbara Lucassen (1996), autores estadunidenses de inúmeros trabalhos relacionados à tecnologia, educação e jogos, um jogo educacional é uma atividade que estimula a aprendizagem, envolvendo a competição e que se organiza por regras e restrições com o fim de atingir um objetivo educacional.

A utilização de jogos como ferramentas de ensino, segundo descreve Aldo von Wangenheim e Christiane Gresse von Wangenheim (2012), baseada na experiência pessoal do indivíduo, potencializa uma aprendizagem mais significativa, o que por sua vez contribui para a estimulação da atenção e do foco do aluno, como também oferece ao aluno um espaço com segurança para simulação de alternativas e riscos a partir dos seus erros e instigação cognitiva.

Segundo Rick Parenté e Douglas Herrmann (1996), a cognição é um conjunto de aplicabilidades mentais que inclui a atenção, concentração, aprendizagem, memória, resolução de problemas e raciocínio e ela oportuniza que o indivíduo entenda e se relacione com o ambiente social e seus elementos de forma mais harmoniosa e equilibrada.

Outra característica presente nesses jogos é a capacidade de eliciar emoções e essas são fortes moduladoras de memória que desempenha papel extremamente relevante no processo de aprendizagem e por mostrarem um contexto lúdico (ainda que em certos casos com temáticas ligadas à realidade) são capazes de produzir uma liberação maior de neurotransmissores relacionados ao prazer como a dopamina e serotonina, contribuindo para uma compreensão significativa do tema.

A atividade lúdica expressada através do jogo tem uma conotação relevante no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do indivíduo, a partir do jogo temos a possibilidade de nos conectarmos profundamente conosco e com as demais pessoas, aplicar estratégias na condução de soluções que podem ser estendidas para o cotidiano na condução de conflitos e oportunizam uma forma valiosa de compreender o mundo que nos cerca.

O ato de jogar conduz, de certa forma, a uma viagem exploratória de nosso eu profundo, ajudando a construir e desenvolver nossa personalidade, pois ao estabelecer um desafio conosco poderemos ser capazes de enfrentar nossos medos e instigar nossa convicção de podermos superar algumas situações adversas. Ao estabelecer um desafio consigo o jogador sente reforçada a sua confiança e crença em suas possibilidades e isso as fortalece eliciando inclusive sua resiliência. Essa crença nas nossas possibilidades pode favorecer uma postura não passiva da nossa capacidade resolutiva.

Avanços importantes no campo da neuroeducação contribuem para uma melhor compreensão do funcionamento cerebral e isso oportuniza o entendimento de como podemos desenvolver, aprimorar e maximizar nossas capacidades. A aplicação desses construtos imediatamente no sistema de ensino, sofre de alguma resistência no meio acadêmico, pois ao propor uma nova forma de trabalhar a educação, tem-se a implicação direta de mudança radical na forma vigente. Muito além de afirmar que essa mudança deveria ocorrer o quanto antes, temos aqui uma possibilidade de apoiarmos um sistema híbrido de ensino, apoiado em métodos já existentes e complementado com novas formas

de abordagens, nas palavras de Tokuhamma-Espinosa (2009) entrar neste campo precisa de realizar um exercício de flexibilidade de pensar, agir e priorizar, uma vez que, e como em todas as áreas de interface que implicam vários tipos de conhecimento, é preciso perceber as diferentes abordagens e integrá-las de forma equilibrada, sem que uma se imponha sobre as demais.

David Souza (2014) faz importantes reflexões sobre esse assunto, salientando a importância de abordar novas experiências que favoreçam a ativação neuronal e a necessidade do desafio para manter a atenção e o peso de um feedback positivo que, além disso, seja imediato e facilite a aprendizagem eficaz. O desafio, as recompensas e a vontade de superação são componentes que perseguem o cérebro, pois permitem a ativação neuronal, favorecendo um contexto de aprendizagem.

Quando estamos diante de algo que aciona algum mecanismo emocional, desperta-nos a curiosidade, pois há a ativação da amígdala que é componente de nosso sistema límbico e que aciona a secreção de dopamina. A dopamina trata-se de um neurotransmissor que auxilia no rendimento da área pré-frontal e isso tem implicação direta nos processos de atenção, possibilitando a aprendizagem.

Estimular a curiosidade é, sobre determinado aspecto, um tipo de experiência positiva que o cérebro gosta de repetir usualmente em sua busca de satisfação. No contexto educacional esse sistema é muito significativo e eficaz, pois as emoções envolvidas no ato, a percepção individual do aprendido e a fruição do conteúdo apreendido aumentam a sensação de auto competência e estimula o processo contínuo em um ciclo virtuoso. Nas palavras de Francisco Mora (2013), doutor em neurociências, só se aprende aquilo que se ama, somente através da emoção e do usufruto, é que conseguimos aprender, além disso, um feedback imediato e as recompensas, permitirão manter o estado de atenção necessário.

Uma outra aplicação de conceitos advindos da neuropsicologia que tem se mostrado bastante relevante no campo educacional está relacionada à plasticidade cerebral e neuronal e consiste na compreensão de que a estimulação sistemática do cérebro cria a possibilidade de incremento nas conexões neurais e isso contribui para o aumento do rendimento e das capacidades cognitivas.

Ainda que o conceito de plasticidade possa ser dividido pontualmente ao objeto a ser considerado no recorte acadêmico entre cerebral, neural, neuronal e sináptico, no que

tange ao aspecto educacional, a compreensão deste construto sinonimicamente gira em torno da capacidade adaptativa do cérebro em diferentes aspectos que incluem o biológico, físico e cognitivo.

O conceito de plasticidade cerebral está presente também na obra de Vygotsky (1989) e para esse autor conforme aponta Tereza Cristina Rego (1995) o cérebro é caracterizado como o principal órgão da atividade humana, produto de longo processo de evolução e um sistema aberto de alta plasticidade e esses três aspectos se incluem diretamente no campo educacional.

Essas redes neuronais se constroem e se redefinem de forma contínua, como se fossem trilhas conduzindo o alcance sináptico a diferentes áreas do cérebro. Sendo assim, é de fundamental importância, que no ambiente escolar haja a oferta de contextos adequados e motivadores para que se mantenha em estado adequado o nível de atenção e interesse dos alunos, pois do contrário, o desinteresse pela disciplina pode ser gerado e com consequências a longo prazo na relação de aprendizagem.

Nesse contexto, o jogo é uma ferramenta onde se presentificam os elementos que os estudos de neuroeducação, apontam como importantes para alto engajamento e interesse dos alunos, como o desafio, superação, o retorno imediato, a emoção e recompensas. Como forma de estimular a capacidade neurocognitiva, existe uma aceção de que a metodologia empregada deve priorizar aspectos maturativos frente aos curriculares, a abordagem de temas que sejam de interesse ou vincular conteúdos programáticos à realidade do aluno, atenção ao aspecto emocional na abordagem, a proposição de grupos de discussão para fortalecer as relações interpessoais, realização de atividades lúdicas e oportunizar o processo criativo.

O processo de estímulo, deve ser um recurso sempre presente nas relações de ensino, pois ele melhora outras funções ligadas à cognição, pois ao eliciar a aprendizagem de uma determinada habilidade de forma estruturada e com propósito bem definido, cria-se a possibilidade de desenvolvimento em outras áreas correlacionadas. Com a criação de um ambiente motivador e espaços onde o aluno possa participar proativamente na aprendizagem, faz com que esse incentivo reforce o conceito de conexão e desenvolvimento com outras áreas, que ainda não estejam suficientemente desenvolvidas.

O ato de jogar também tem importante relação com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, pois as emoções têm relevância na condução de nossas ações.

Assim, à medida que vinculamos uma emoção que nos é positiva a determinado contexto, isso contribuirá para o estabelecimento de uma identidade associativa. Segundo Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia (2006), a competição social, a interação com os demais e a aprendizagem compartilhada, permitem gerar vínculos imprescindíveis para um desenvolvimento integral e o aprender com os demais, graças aos neurônios espelhos. Esses neurônios nos possibilitam a capacidade de vinculação emocional e interpretação de ações e intenções, isso nos auxilia na aprendizagem vicária, razão pela qual no ambiente escolar é importante que seja promovida a interação de grupos não somente pela sua relevância de conexão social, mas como uma possibilidade efetiva de provocar uma forma de aprendizagem.

A capacidade verbal desenvolvida na utilização de jogos como ferramenta, permite a construção do pensamento e compreensão da realidade, sendo a linguagem um dos instrumentos mais importantes nesse contexto, pois também favorece a expressão com outrem. Essa habilidade favorece a resolução de situações problema, a internalização de símbolos, formulação de raciocínio, a eficácia no manejo de conteúdos e serve como forte proponente de inserção cultural. A extensão de uma capacidade verbal adequada, oportuniza uma relação de associação de diferentes construtos e isso está implicado no desenvolvimento cerebral, pois favorecerá a habilidade de compreender, extrair sentido e entendimento de gráficos e símbolos. Durante o jogo, existe um favorecimento na intercomunicação e os diálogos em algumas vezes requerem ações de troca, negociação e mútuo entendimento com a finalidade de um acordo entre os participantes. O objetivo de um jogo só é alcançado quando há esse processo de escuta ativa e atenta, além da expressão clara dos significados. Por sua vez, a habilidade linguística para compreensão de um texto é um dos elementos essenciais da educação fundamental e está implicitamente relacionada aos jogos educativos, pois em todos eles existe a necessidade de ler e/ou compreender as regras que são propostas, sejam eles de diferentes níveis de complexidade.

A aptidão numérica consegue ser fortalecida com a utilização de jogos, pois permite que seja visualizado e relacionado com o seu dia a dia, conceitos que em sala de aula ainda parecem de forma mistificada, como algo distante do cotidiano. Tem-se aqui a capacidade de utilizar os números racionalmente de forma organizada e aplicando essa dimensão em situações que exijam a utilização de números em diversos contextos.

Ainda existe uma certa resistência de boa parcela dos alunos com atividades educacionais relacionadas aos números e isso elicia nesse público, uma imagem negativa e contraproducente na relação com o conteúdo. A utilização de jogos é um ótimo instrumento de raciocínio lógico que permite estabelecer conexões causais, lógicas e extrair conclusões. Esta utilidade intervém em muitas funções mentais e favorece ao aluno além de exercitar a concentração, a possibilidade de estabelecer a criação de estratégias de resolução de problemas com o uso de levantamento de dados e critérios. Mesmo que, ocasionalmente, os estudantes falhem nessa etapa, eles também podem se corrigir, retornar ao passo anterior e continuar em suas buscas de compreensão do conteúdo. Essa habilidade ainda se relaciona com a aptidão espacial que permite a representação de formas, coordenadas, dimensões e permite a imaginação de objetos no espaço, capacitando a compreensão de uma perspectiva tridimensional. Essa, por sua vez, favorece o sentido de orientação, da interpretação de mapas e a habilidade de situar-se adequadamente em um espaço delimitado. Tanto o raciocínio lógico quanto a aptidão espacial, relacionam-se com as capacidades viso perceptivas que colaboram na representação visual e o pensar com imagens que mantem uma relação implicada com a destreza em leitura, escrita e nas áreas ligadas à matemática. Dessa forma, todos esses conceitos são desenvolvidos e aprimorados com a atenção, foco e reforço da memória.

A atenção é um processo no qual a percepção está em foco e favorece a orientação e o controle da atividade diante de um estímulo, ela se constitui em um elemento essencial em qualquer processo de ensino e aprendizagem. É um sistema complexo que deve ser compreendido à luz de outras funções cerebrais pois está implicada com a memória, execução e orientação. Dessa forma é possível depreender que a estimulação na atenção favorece um aumento na eficácia cognitiva de outras funções do cérebro.

Já a memória na definição de Javier Garcia Alba e José Antônio Portellanno Pérez (2014) é uma função neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, reter, armazenar, recuperar e buscar a informação previamente armazenada. Enquanto a aprendizagem é a capacidade de adquirir informações novas, a memória é a capacidade para reter a informação aprendida.

Podemos atribuir com base no exposto que existe uma significativa interdependência entre os conceitos de atenção e memória pois os processos atencionais são essenciais no registro do conteúdo, o qual posteriormente passa por um processo de

armazenamento e por fim uma recuperação dessa informação aprendida. Nesse processo, há o emprego de estratégias cognitivas as quais necessitarão de codificação e interpretação das informações recebidas e recuperadas após uma análise circunstancial. Uma maior eficiência nesse processo de categorização e associação se obtém através de treinamento adequado de atenção e memória que podem ser potencializados com o uso de jogos educativos, pois esses permitem que haja uma aproximação conceitual deste meio com os temas afins de sua realidade, principalmente, conforme já citado anteriormente, se o conteúdo principal da atividade tiver uma relação direta e significativa com o contexto ecológico (ambiente) ao qual o aluno esteja inserido e assim desencadeia diversos processos de ativação neuronal.

A utilização desse recurso nos conduz a uma outra dimensão em sala de aula, a chamada função diretiva, compostas de uma série de habilidades que oportunizam a formulação de hipóteses, o estabelecimento de metas, a planificação de ideias, o direcionamento na tomada de decisões e favorecem um sentido prático quanto a finalização de um projeto. Na análise de Elkhonon Goldberg (2015), a função diretiva age como o regente das capacidades cognitivas, visto que uma pessoa pode ter um adequado rendimento cognitivo e não se mostrar suficientemente hábil em se organizar se não tiver um bom desenvolvimento de suas funções diretivas. O desenvolvimento neuronal das funções diretivas se realiza principalmente na fase da adolescência, mas estas funções devem ser estimuladas em qualquer fase de desenvolvimento da criança mediante ao ajuste dessas atividades ao seu estágio de amadurecimento.

Fazendo um recorte específico no contexto educativo, os jogos vão muito além de contribuições a aspectos relacionados a cognição, emoção e condução pessoal. A regência de processos como a argumentação, a linguagem, a percepção visual, o cálculo, a leitura e a escrita, além da atenção, planificação, flexibilidade cognitiva, processo decisório, memória operativa e controle inibitório estão presentes em quase todos os jogos e atividades lúdicas, as quais tem possibilidade de aplicação em sala de aula no ensino de qualquer conteúdo e de qualquer área de conhecimento humano.

Cada jogo tende a abordar uma temática distinta que por sua vez seguirá de ações com dinâmicas direcionadas a objetivos específicos que exigirão do jogador um envolvimento ativo, o estabelecimento de metas, elaboração de planos e isso oportuniza o fortalecimento de uma mente ativa e atenta com certa liberdade de experimentação e

testagem de abordagens distintas no jogador. Dessa forma, um adequado desenvolvimento de funções diretivas possibilitaria aos envolvidos o reconhecimento da diversidade de situações problematizadoras vinculadas aos conteúdos estudados e assim poderiam planejar a execução de estratégias mais apropriadas para suas resoluções, assim como também avaliar e corrigir, caso necessário.

O feedback imediato oportuniza a capacidade de autocorreção. No ambiente de jogos educacionais, isso se presentifica no momento seguinte a cada ação dos envolvidos, o que pode também desenvolver um melhor controle inibitório. Por sua vez, esse controle consiste na capacidade de regulação do comportamento através da aquisição de melhor compreensão que devemos ter em relação às respostas em detrimento daquelas que são automáticas. Isso permite o desenvolvimento de um melhor rendimento acadêmico, além disso, existe uma relação próxima entre a capacidade de inibir condutas consideradas inadequadas, selecionando aquelas que são necessárias ao objetivo proposto.

Diante dessa perspectiva e levando em consideração os elementos pesquisados no campo da neuroeducação, podemos inferir que o educador, no desempenho de seu ofício, pode oportunizar através da proposição de metodologias as reações cerebrais com uso de estratégias adequadas. Com essa atitude, é possível tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. Essa interferência tende a provocar mudanças qualitativas e quantitativas nos processos sinápticos envolvidos, o que ensejará o resultado de maior acuracidade no funcionamento cerebral. A neuroeducação busca a compreensão do funcionamento cerebral, diante do conjunto dessas informações, o educador pode viabilizar conteúdos e estratégias que provoquem uma reorganização das sinapses e os jogos cognitivos envolvem fatores sociais, afetivos e culturais ao proporem uma forma de diversão ligada à cognição.

Segundo Gilda Rizzo (1988), os jogos desenvolvem atenção, disciplina, autocontrole, respeito as regras e habilidades perceptivas e motoras e, com o auxílio direcionado do professor ao conduzir os conteúdos que serão acessados e importantes ao aprendizado, poderá também a diagnosticar o nível de desenvolvimento do aluno e assim inserir os conteúdos que o estudante ainda não tem muita familiaridade.

Em 1981, William Mellon Cruickshank cunhou o termo “neuroeducadores”, buscando dessa forma sinalizar que conhecimentos produzidos a partir de experimentos em neurociências poderiam ser um caminho evolucionário na educação já que evidencia

que professores podem construir metodologias de ensino significativas a partir desses conhecimentos. Sabendo que o cérebro humano sofre modificações quando estimulado corretamente pelo ambiente, a plasticidade cerebral, o neuroeducador seria o agente que eliciaria o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem, propondo atividades que representem desafios e estimulem o seu potencial.

A neuroaprendizagem consiste em um processo de cognição através do qual o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimento ocorre pela interação entre o objeto de estudo e o indivíduo. Nesse processo, ocorre uma mudança estrutural no cérebro com a formação de novas conexões neurais e memórias. Essa área de conhecimento, busca compreender de maneira um pouco mais acurada e dentro de conceitos biológicos, como se dá o processo de aprendizagem, como o cérebro trabalha para que ocorra a chamada aprendizagem significativa e quais são os caminhos percorridos neste processo.

A neuroaprendizagem parte dos conhecimentos de neurociência, da neuropsicologia e da neuroeducação na busca de caminhos metodológicos que possibilitem um bom rendimento escolar do aluno. Nas palavras de Lima (2010), o estudo do cérebro traz, de fato, várias contribuições importantes para compreensão das etapas no processo de ensino-aprendizagem, pois a partir do conhecimento da plasticidade do cérebro e de seu desenvolvimento, busca-se estratégias que utilizem melhor esse potencial.

As funções cognitivas cerebrais não são características hereditárias e precisam ser estimuladas pelas experiências que a criança tem com o ambiente que a cerca, portanto, a qualidade de estímulos, assim como sua intensidade e seu processo inicial, podem determinar o comprometimento da qualidade cognitiva e o desenvolvimento da inteligência.

O termo inteligência vem do latim *intelligare*, relativo ao que sabe juntar, unir e enlaçar, e está relacionado com elementos pessoais do sujeito e com as influências do ambiente, pode ser expressado de forma singular nas situações formais (escolas, cursos, treinamentos etc.) e informais de aprendizagem, as quais são experimentadas por cada um em seu cotidiano. A inteligência está articulada com a capacidade de conhecer e entender a realidade que nos cerca e, portanto, é um processo permeável e mutante.

César Coll e Jesús Onrubia (2004) em suas contribuições para a obra *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, discutem formas recentes de entendimento do processo de ensino aprendizagem relacionadas aos processos psicológicos, evidenciam que o conceito de inteligência tem se modificado ao longo dos últimos anos e que a origem do estudo psicológico da inteligência (e de sua relação com a educação), situa-se no final do século XIX, marcado pela importância atribuída às diferenças individuais na esfera do intelecto e tendo como base o paradigma da medição da inteligência.

Um dos primeiros autores a abordar a inteligência na Psicologia foi o francês Alfred Binet, pedagogo e psicólogo, que afirmava que a inteligência consistia mais nos processos complexos (raciocínio verbal, quantitativo etc.) do que nos elementares, e que ela pode ser entendida como um conjunto de capacidades e habilidades passíveis de serem estudadas separadamente. Ele criou uma Escala Métrica da Inteligência, a escala Binet-Simon, que mensurava a capacidade intelectual da criança a partir do êxito escolar, a partir de índices denominava-se a idade mental.

Wilhelm Stern 1871-1938, filósofo e psicólogo alemão, propôs a substituição do termo idade mental pelo Quociente Intelectual (QI), calculado a partir da relação entre idade mental (IM) e idade cronológica (IC) da criança; tratava-se de uma tentativa de estabelecer os testes de inteligências como instrumentos para medir fatores considerados determinantes no rendimento escolar.

Charles Spearman 1863-1945, psicólogo e estatístico inglês, propôs a existência de um fator geral (G) comum a todos os testes de inteligência, possível de ser medido e presente em todas as tarefas intelectuais. A ele se une um fator específico (E), próprio de cada um dos testes individualmente e por essa teoria ficou evidenciado que os testes poderiam detectar um índice absoluto das capacidades intelectuais gerais das pessoas e que a origem das diferenças individuais se baseava numa concepção inatista (herança genética).

Essa base histórica, serve para entendermos que o estudo da inteligência enquanto conceito e processo, evoluiu até o encontro com os postulados da Neurociência. Essa que tenta evidenciar como as conexões nervosas no cérebro são intensificadas pelas atividades humanas, e que o cérebro se modifica funcionalmente, oportunizando novas dinâmicas. Ao oferecermos ambientes escolares, desafiadores e interativos, estimularemos áreas específicas do cérebro, o que facilitará a aprendizagem e sua retenção e reorganização na

memória, tendo em vista o entendimento que a aprendizagem se processa na interação do ser humano e de seu meio.

Esse postulado de inteligência como processo dinâmico e interativo, encontra eco nas teorias de Piaget e Vygotsky, com o devido resguardo das diferenças epistemológicas, e que foram fundantes na compreensão da inteligência na Psicologia, opondo-se à visão que é ligada a aspectos quantitativos.

Em sua teoria, Piaget (1983) definiu a inteligência como o processo que é executado para a solução de um novo problema que surge para o indivíduo e a devida coordenação de meios para atingir certo fim, que não é acessível de maneira imediata. Rompendo com a perspectiva inatista, ele considerava a inteligência possível de ser construída a partir da ação do sujeito (aprendiz) sobre o objeto do conhecimento, sobre o mundo ao seu redor. Para ele, não é apenas o resultado que importa, mas o processo que levou, por exemplo, um aluno a responder as questões de uma prova de uma determinada maneira e não de outra.

De acordo com Vygotsky (1989), numa perspectiva histórico-cultural, as capacidades intelectuais resultam das relações sociais, históricas e culturais construídas pelo homem em sua evolução como espécie (filogenética) e como ser (ontogenética). A inteligência pode avançar a partir das novas aprendizagens que o homem vai efetivando e os processos psicológicos superiores, são construídos pela apropriação do sujeito aos elementos da cultura.

Outro postulado a respeito dos estudos sobre a inteligência é “conhecido como Teoria do processamento da informação, o qual visa uma investigação dos processos cognitivos de seleção, organização e processamento da informação, envolvidos no comportamento inteligente” (COLL e ONRUBIA, 2004). Nesse postulado, a inteligência é estudada a partir dos conhecimentos específicos que o sujeito possui, das estratégias utilizadas na aprendizagem e na resolução de problemas e a capacidade de metacognição (pensar sobre o pensamento).

Numa tentativa de afastar o entendimento de inteligência das perspectivas psicométricas e considerando os processos ao invés de resultados, Reuven Feurstein 1921-2014, professor e psicólogo israelense, cria a teoria da modificação cognitiva estrutural. Para Sergio Noguez Casados (2002), nessa nova perspectiva, a proposta de Feurstein é a da avaliação da inteligência de forma a identificar o potencial de

aprendizagem do sujeito, por meio da explicação do desenvolvimento humano do ponto de vista biológico, psicológico e sócio-cultural. Para ele, a inteligência é concebida em sua relação com o cotidiano e deve estar voltada para as transformações dos potenciais cognitivos em habilidades racionais para a resolução de problemas.

Levando em conta o aspecto das emoções, Daniel Goleman (2007) propõe a teoria da inteligência emocional onde ele identifica a existência de dois tipos de inteligências que se complementam: uma de natureza racional e outra emocional. Essa teoria é classificada pelo autor como sendo o modo das pessoas lidarem com suas emoções e com as emoções dos outros, ao seu redor. Isso implica no desenvolvimento da motivação, consciência de si, persistência, empatia, entendimento, persuasão, cooperação e liderança (GOLEMAN, 2007). Essa teoria chama atenção para a consideração dos aspectos afetivos da inteligência nos processos de aprendizagem.

Também encontramos uma definição que tenta afastar o conceito da inteligência humana de uma perspectiva unidimensional, esse é o trabalho de Howard Gardner e sua teoria das inteligências múltiplas. Partindo desse referencial e aceitando a concepção de que cada cérebro é distinto, dependendo das estimulações as quais o indivíduo foi exposto, em 1983 Gardner teoriza sobre a diferença entre estilo de aprendizagem (a forma como alguém aprende melhor) e inteligência múltipla (habilidades para aprender e chegar a um objetivo), e como eles estão relacionados. A partir dessa teoria, há a afirmação de que as pessoas possuem múltiplas inteligências, assim, recebem informações e as armazenam de formas distintas. O teórico propõe ainda pelo menos nove tipos diferentes de inteligências e que cada pessoa pode apresentar mais de uma, atuando simultaneamente, qualificando e agregando valor aos processos cognitivos.

A teoria das inteligências múltiplas é uma tentativa de descrever como cada ser humano demonstra de maneira personalíssima a sua capacidade cognitiva, observando como critérios para estabelecimento dessa distinção:

- Potenciais prejuízos cerebrais, aqui entendidos como a possibilidade de perda ou domínio cognitivo após algum dano no cérebro;

- Existência de gênios, compreendida como existência de pessoas que tenham alto domínio em determinada área;

- Conjunto de operações, pois a inteligência deveria ser identificada a partir de operações específicas;
- Especialização, que representa a capacidade de melhoria contínua;
- História evolutiva, que é a constatação de que ao longo da história outras pessoas contribuíram com a evolução dessa habilidade;
- Testabilidade, entendida como a possibilidade de validação através de testes; e
- Codificação, que é a capacidade de utilização de símbolos para a identificação dessa inteligência.

Os primeiros estudos de Howard Gardner definiram as inteligências múltiplas em sete tipos: inteligência lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal, espacial e musical. Mais tarde, com os avanços de seus estudos iniciais foram adicionados mais dois tipos, a inteligência existencial e a naturalista.

Vejamos sobre as múltiplas inteligências a seguir:

A Inteligência Lógico-Matemática diz respeito à habilidade de lidar com raciocínios dedutivos e conceitos matemáticos. Pessoas com inteligência lógico-matemática elevada têm facilidade para resolver cálculos e podem se destacar nas áreas de exatas e programação;

A Inteligência Linguística está relacionada com a capacidade de se comunicar, aprender novas línguas e utilizar a linguagem de forma excepcional, seja na forma escrita ou falada. Escritores, jornalistas, linguistas, além de pessoas que têm facilidade com idiomas diferentes – os políglotas – apresentam altos níveis de inteligência linguística;

A Inteligência Espacial está ligada à habilidade de interpretar e criar imagens, seja através da cor, da forma, da textura ou do uso do espaço físico. É a inteligência presente em maior grau nas pessoas que desempenham atividades relacionadas a arquitetura, design, artes visuais, moda, entre outros;

Inteligência Físico-Cinestésica, também conhecida como inteligência corporal, diz respeito ao controle do corpo e a execução de movimentos. Atletas, dançarinos e atores são alguns exemplos de pessoas que usam a inteligência físico-cinestésica a seu favor. Também conhecida como inteligência corporal, essa habilidade diz respeito ao controle do corpo e a execução de movimentos;

Inteligência Interpessoal consiste na habilidade de se comunicar, persuadir e compreender o outro. Pode ser encontrada em pessoas que ocupam espaços de poder e que têm facilidade de se expressar em público, como políticos, religiosos, psicólogos, médicos e professores;

Inteligência Intrapessoal está ligada à capacidade de entender as próprias emoções, sentimentos e desejos, ter autocontrole e conhecer a si mesmo;

Inteligência Musical requer habilidade de reconhecer sons, melodias, acompanhar ritmos e tocar instrumentos. Essa inteligência está presente no trabalho de músicos e compositores, mas também pode ser observada em dançarinos, produtores musicais e outros artistas;

A Inteligência Naturalista, está ligada ao profundo conhecimento da natureza e da aptidão para lidar com ela, seja no relacionamento com animais, no cultivo de plantas ou mesmo no conhecimento geológico;

Inteligência Existencial é a capacidade de refletir acerca dos aspectos da existência humana. Essa inteligência está relacionada com grandes filósofos e pensadores, que se dedicaram a estudar conceitos da metafísica e do comportamento humano.

A teoria das múltiplas inteligências trouxe uma compreensão de que a inteligência humana é algo muito mais amplo, plural e complexo. Ao evidenciar que cada pessoa tem suas limitações, personalidade e história de vida e que limitar a avaliação de desempenho a um único modelo de aprendizagem, reduz a possibilidade de expressão desses talentos e potencialidades, essa teoria possibilitou a personalização do ensino.

A educação personalizada leva em consideração que cada criança tem o seu jeito de aprender, seja através de leitura, de atividades dinâmicas ou até de expressões artísticas. Uma das principais aliadas no processo de personalização do ensino, é o uso de ferramentas, métodos alternativos, jogos e tecnologia como ferramentas educacionais inovadoras.

Um caminho possível para o desenvolvimento de diferentes tipos de inteligências no ambiente de ensino é a proposição de que as crianças se expressem livremente em seus desejos e aptidões, além de que as escolas sejam ambientes favoráveis a inovação e busca de currículos escolares interdisciplinares, com propostas metodológicas que coloquem o

alunado como figura central no processo de ensino, cabendo ao educador um papel de facilitador desse processo e auxiliando ao estudante desenvolver suas habilidades.

3.3 Um jogo de cartas para a aprendizagem

Partindo do pressuposto das múltiplas inteligências e das variações de modelos de aprendizagem face a própria diversidade humana, a proposição dessa dissertação enseja um jogo de cartas que busque estimular a aprendizagem dos estudantes dentro do ensino de história no tema da História da Saúde e das Doenças. Dessa forma, essa proposição encontra-se com o que é incitado pela neuroeducação diante do que é visto como estímulos para a aprendizagem e ainda com as indicações da BNCC e dos PCNs de saúde no que diz respeito ao uso dos jogos como conteúdo e recurso educacional, e quanto a abordagem da saúde como assunto em sala de aula. Especificamente, no ensino de história, a saúde e seus afins serão tratados a partir de seu passado tendo como foco a História Regional na cidade de Goiás no século XIX.

O jogo de cartas foi pensado de forma a apresentar conteúdos relevantes da história da saúde em Goiás expostos por meio de pequenos textos descritivos em cada carta sobre fatos históricos relacionados à saúde goiana, sobretudo com foco no Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara. As informações de saúde dispostas nas cartas foram, principalmente, selecionadas a partir do artigo feito pela professora da Universidade Federal de Goiás, a doutora Sônia Maria de Magalhães (2004), apresentadas de forma dinâmica e com a tentativa de torná-las divertidas, visando promover o interesse, o engajamento e provocar emoções. Outros textos também foram utilizados para pensar a história de Goiás e diversificar os conteúdos usados na elaboração das cartas, eles foram citados dentro do manual do jogo de cartas como material complementar para que professores de História possam trabalhar a História de Goiás em sala de aula de forma mais específica.

O jogo é baseado na competição entre os jogadores e envolve um sistema de administração e uso de moedas representativas para ilustrar ganhos e perdas financeiras, com aleatoriedade e sorte, mas ainda com a possibilidade de estabelecimento de estratégias de gestão de cartas e recursos. Pode-se classificar o jogo como um híbrido de

gestão de mãos e tabuleiro, pois é necessário realizar as ações das cartas conforme elas vão ditando e, ainda, estabelecer estratégias para garantir recursos suficientes para conseguir os pontos de vitória, que na quantidade certa garantem o triunfo ao final da partida, enquanto se usa o tabuleiro para organizar as cartas.

A partir da lista feita quanto aos tipos de jogos que os autores nos apresentam ao longo desse capítulo, podemos fazer algumas categorizações do próprio jogo de cartas que é apresentado na proposição dessa dissertação. Como ponto principal ele pode ser visto como um jogo pedagógico, visto que em sua elaboração o objetivo principal de sua finalidade é expor conhecimentos escolares; pode ainda ser visto como um jogo de cartas, de estratégia, simbólico, de tabuleiro, competitivo e de regras.

O jogo é composto por uma série de itens necessários para a sua execução. Há o manual do jogo, item imprescindível para entender o seu funcionamento, tem um total de 66 cartas com quatro tipos diferentes, um tabuleiro, 50 moedas e um dado de seis faces.

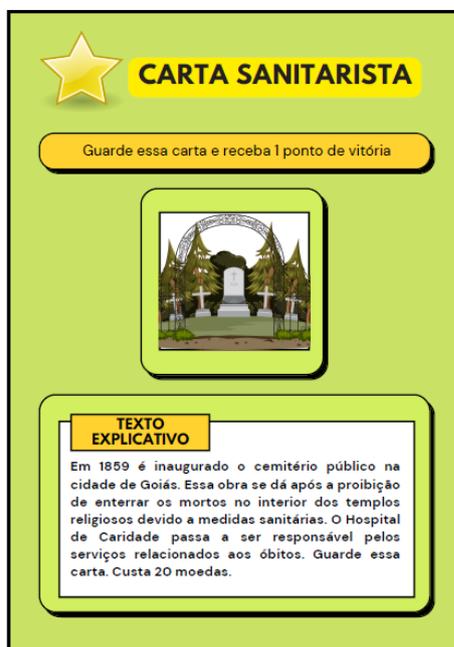
Toda a arte do jogo e de seus itens, como as cartas, o manual e o tabuleiro, fora feita de forma individual utilizando a plataforma de design gráfico online de nome *Canva*³, que permite aos usuários criarem uma série de conteúdos visuais, dessa forma, todas as ilustrações foram retiradas dela, portanto, são todas livres de direitos autorais. A escolha de usar essa plataforma veio a partir de empecilhos financeiros que impediram a contratação de um profissional de artes gráficas, já que o valor cobrado para tal projeto era demasiado, assim, a ideia de usar o *Canva* veio à mente, pois tem muitos recursos gratuitos, e é de fácil manuseio e acesso.

A produção das cartas fora feita separando-as por assuntos, os quais são coloridos de acordo com o seu tipo. Assim, temos as cartas hospitalares, que narram situações de cuidados médicos e assistenciais; as cartas financeiras, que envolvem a presença de negociações, de obtenção de recursos, arrecadações e de prejuízos financeiros; as cartas administrativas, que indicam ações de gestão administrativa do hospital de caridade e; por fim, as cartas sanitaristas, que expõem medidas sanitaristas adotadas para uma boa gestão da saúde na província de Goiás. Essas últimas, dentro da jogabilidade, têm um papel importantíssimo no jogo, pois cada uma delas representam pontos de vitória.

³ “Lançado em 2013, o Canva é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa do mundo possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar.” Essa informação foi retirada do site <https://www.canva.com/pt_br/about/>, que fala sobre essa plataforma.

Observem uma das cartas sanitarias na figura 01 a seguir, atentando-se ao seu formato e disposiçao grafica:

Figura 01:



A escolha grafica deveu-se a intençao de identificar o tipo da carta, dizer qual açao de jogabilidade que ela implica, ilustrar a narrativa com o uso de imagens relacionadas e apresentar um texto explicativo que faça a narraçao do contexto condizente. Na figura 01, essas informaçoes podem ser identificadas da seguinte forma: o tipo é uma carta sanitaria, com a estrela indicando que é uma carta especial; a açao de jogabilidade diz para guardar a carta pois ela representa um ponto de vitória; a ilustraçao de um cemitério indica o assunto central tratado e; o texto explicativo conta a história da inauguraçao do cemitério público na cidade de Goiás em 1859, com a motivaçao, a utilidade, a imersao histórica e contextualizaçao da carta no próprio jogo. A disposiçao de todas essas informaçoes nas cartas segue uma mesma padronizaçao, mesmo que haja diferentes tipos.

Na elaboraçao do jogo, uma pergunta bem pontual foi feita sobre o tema: como ambientar o jogador em uma época diferente da atual com características bastante distintas? Para isso, a soluçao apresentada foi primeiramente elaborar um texto introdutório dentro do manual do jogo, no qual são expostas algumas características de Goiás, da medicina e do Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara no século XIX. A introduçao diz:

No século XIX, a província de Goiás se encontrava em grave decadência econômica e populacional devido ao declínio da exploração de metais preciosos. Dentre povos indígenas, escravos e homens livres, seus residentes não passavam de 100 mil habitantes e a maior parte deles vivia em uma situação de grande miséria.

Várias eram as doenças que assolavam o povo, mas eram justamente os mais pobres quem mais necessitavam de ajuda. A fome era comum na província e esse era o fator mais agravante para a presença das inúmeras enfermidades e males locais. O atendimento médico era feito nas próprias casas das pessoas, o que só acontecia se elas pudessem pagar pelas visitas.

Com a presença de tantos miseráveis carecendo de assistência, a administração provincial propôs a criação de um hospital que cuidasse dos mazeados como forma de assistência social, assim foi criado o Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara, o qual era mantido principalmente por meio de doações dos mais abastados da província.

Na época, tratamentos médicos com as técnicas que conhecemos atualmente não eram comuns e os hospitais funcionavam mais como centros de assistência social, abrigando indigentes e asilando necessitados. Nesse meio, a terapêutica mais comum utilizada era a oferta de alimentos aos mazeados.

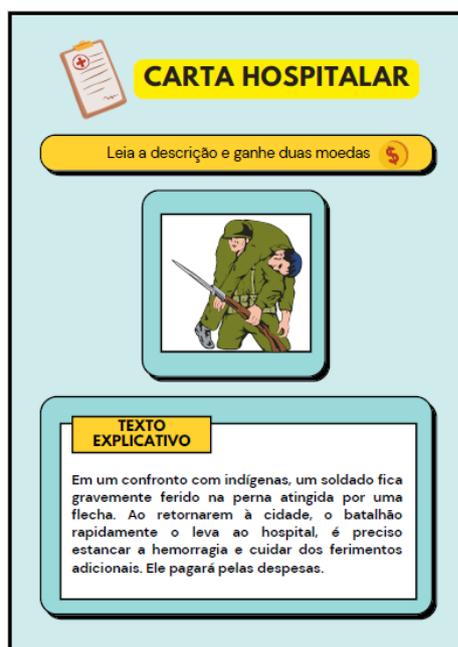
Nessa realidade, administre o Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara recebendo financiamentos e pagando as despesas, realize ainda ações sanitárias na província e tente fazer com que as pessoas sobrevivam nesse caos (FILHO, 2022).

Observem que a introdução do jogo tem como objetivo fazer os jogadores imaginarem uma época diferente da deles, de forma que ao jogarem não confundam a contemporaneidade com o que está sendo narrado e representado. Essa elucidação temporal, introduz assuntos que virão logo em seguida nas próprias cartas, com textos bem menores, os quais não terão os assuntos detalhadamente aprofundados, faz-se a leitura da introdução anteriormente justamente alertando para o fato de que é uma realidade diferente. Se jogado em sala de aula, espera-se que professores mediadores façam o alerta de que devem imaginar o contexto das cartas noutro tempo.

Na confecção das cartas hospitalares que narram atendimentos feitos pelo hospital de caridade foi verificado um problema, pois essas careciam de uma contextualização mais específica que ajudasse na imersão do jogador dentro desse ambiente histórico simulado. Para resolver o problema, foram criadas pequenas histórias fictícias que explicassem a situação das cartas para os jogadores. Como exemplo, conforme visto na figura 02 a seguir, diz que

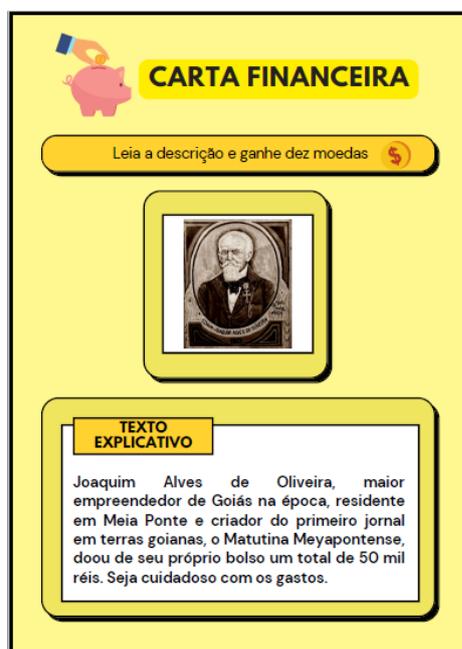
Em um confronto com indígenas, um soldado fica gravemente ferido na perna atingida por uma flecha. Ao retornarem à cidade, o batalhão rapidamente o leva ao hospital, é preciso estancar a hemorragia e cuidar dos ferimentos adicionais. Ele pagará pelas despesas (FILHO, 2022).

Figura 02:



A liberdade criativa se dá frente à carência de textos que abordem situações corriqueiras com narrativas reais dos acontecimentos do dia-a-dia no passado. Essa atitude se dá ao contrário de situações apresentadas nas cartas financeiras ou administrativas que, por estarem mais presentes em documentos históricos, são mais facilmente expostas com clareza daquilo que realmente pode ter acontecido. Como por exemplo, a figura 03 mostra uma carta financeira em que é exposto o seguinte texto: “Joaquim Alves de Oliveira, conhecido como Comendador Oliveira, residente de Meia Ponte e criador do primeiro jornal em terras goianas, o Matutina Meyapontense, doou de seu próprio bolso um total de 50 mil réis. Seja cuidadoso com os gastos” (FILHO, 2022).

Figura 03:



A carta mostrada na figura 03, descreve um fato que é documentado no livro nº 145 de nome Conta corrente do hospital de caridade São Pedro de Alcântara, conforme é exposto no trabalho de Magalhães (2004, p. 663 e p. 681). Dessa forma, na comparação da análise das cartas mostradas nas figuras 02 e 03, podemos observar que as cartas atuam entre dados de documentos históricos e ficção, mesmo que essa última seja baseada nas narrações do que se imagina ter acontecido no passado.

Mesmo apresentando textos diversos, quase todas as cartas envolvem gestão de recursos e movimentos relacionados a arrecadação de verbas ou de pagamentos de despesas. No jogo, essas alocações financeiras são representadas pela presença e troca de moedas que são a representação do dinheiro imaginário.

O manual do jogo tem um total de 13 páginas que objetivam instruir os jogadores sobre o funcionamento da atividade além de dar informações adicionais sobre a história. A página 01 do manual, conforme a figura 04, mostra a sua capa; a página 02 traz a contra capa, com um texto fazendo uma chamada para o jogo e a indicação da habilidade da BNCC que o jogo contempla; a página 03 tem a introdução que pretende imergir o jogador dentro do contexto histórico abordado, conforme vimos anteriormente; a página 04 apresenta a lista de materiais que acompanham o jogo e que são necessários para fazê-lo funcionar; a partir da página 05 começa a explicação de como o jogo funciona, a qual foi dividida em preparação para o jogo, como jogar e quem ganha; temos ainda informações

adicionais que possam esclarecer possíveis dúvidas durante a execução da atividade e; por fim, nas páginas 11, 12 e 13, são expostas indicações bibliográficas direcionadas principalmente aos professores, para que eles possam buscar materiais, textos e livros que abordem a História de Goiás e que possam ajudá-los a criar as suas aulas de história.

Figura 04:



Observem a capa do manual na figura 04, com o título do jogo, a identificação do documento como sendo um manual, a arte criada com o uso de muitas cores e ilustrações chamativas e a indicação do ano do Ensino Fundamental para o qual os professores podem usar o jogo. A indicação segue somente um parâmetro conforme uma das habilidades da BNCC, que direciona os estudantes a “conhecer a história da sua região e/ou município, delimitando espaços públicos e privados, na perspectiva de discutir a presença e/ou ausência de diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira” (?), entretanto, devemos levar em consideração que qualquer pessoa interessada no tema e que saiba jogar, sejam crianças, adolescentes ou adultos, poderão fazer uso desse material sem prejuízo algum.

O tabuleiro do jogo é um item que ajuda na organização da atividade. Inicialmente essa ideia fora concebida com cores e ilustrações aleatórias, mas que remetessem aos temas de história, saúde e doenças. Após uma conversa sobre a criação do jogo com uma pedagoga, pensamos que o tabuleiro poderia contribuir ainda mais com o tema em si, daí, a imagem de um mapa da cidade de Goiás que mostrasse pontos de localização de patrimônios históricos da cidade pareceu ser uma excelente escolha, pois a justificativa

seria a de que ao lerem as cartas que citassem locais específicos da cidade, os jogadores poderiam localizar a localidade no mapa do próprio tabuleiro.

Figura 05:



Vejam o tabuleiro na figura 05. Existe o mapa da cidade de Goiás como plano de fundo com as legendas das principais localidades históricas. Além do mapa, em primeira perspectiva tem as localizações de onde colocar o deck de cartas, as cartas sanitarias e a área de cartas descartadas, separações que ajudam na organização do jogo.

A jogabilidade de “Goiaz: saúde ou morte!” é baseada na gestão de mãos e de recursos. A gestão de mãos controla as cartas, enquanto que a de recursos administra as moedas usadas, visto que em determinadas situações os jogadores irão perder, ganhar e gastar moedas. As moedas e o dado vêm anexadas ao jogo, sendo que é necessário imprimi-los, recortá-los e no caso específico do dado, montá-lo, visto que a versão disponibilizada online, vem na forma “print and play”, traduzida como “imprima e jogue”. Vejamos como o jogo funciona e como ele termina a seguir.

Antes de iniciar o jogo, deve-se organizá-lo, guardando as moedas e indicando um responsável por geri-las, fazendo o papel de banco financeiro. Deve-se embaralhar as cartas, organizando-as, embaralhadas, no local do tabuleiro que acompanha o jogo no qual está escrito “deck”, enquanto que as cartas sanitarias ficarão separadas no local que recebe o seu nome. Cada jogador inicia o jogo com dez moedas. Para iniciar, define-se com o dado a ordem de jogo de cada um dos quatro jogadores, como quem iniciará a partida e quem finalizará, depois distribui-se três cartas para cada um, de forma aleatória, seguindo a ordem do deck. Das três cartas recebidas, escolhe-se uma, lê o texto e realiza

a ação que a carta pede, e passa a vez para o próximo jogador seguindo a ordem do sorteio. Ao iniciar a segunda rodada, seguindo a ordem, deve-se comprar mais uma carta do primeiro nível e usar qualquer uma das três que esteja em sua mão, essas ações se repetirão até que todas as cartas acabem. O jogo termina quando todas as cartas acabarem e o jogador com a maior quantidade de pontos de vitória ganha. Se tiver empate, ele será desempatado contando a quantidade de moedas restantes de cada um, quem tiver o maior valor é o vencedor. O jogo pode ainda acabar mais cedo para o jogador que não tiver dinheiro algum para pagar uma despesa, então ele se retira e os outros jogadores continuam.

Lembrem-se, este jogo foi elaborado para carregar conhecimentos acadêmicos e escolares, mas não se esqueçam da função de entretenimento que os jogos tiveram ao longo da história. Acessem o arquivo completo do jogo pelo *QR Code* a seguir e divirtam-se!

QR Code de acesso ao jogo:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos são elementos culturais que vão além do simples ato de brincar. Estão na história e dela fazem parte desde tempos imemoriais. Estão presentes em diversas esferas da vivência humana, mas é na infância e no brincar que se configura a aprendizagem e o desenvolvimento infantil que eles ganham notoriedade na sociedade.

Os jogos de tabuleiro representam apenas uma pequena forma de especialização dos jogos nas sociedades. Estão presentes em diversas civilizações ao longo do globo terrestre e da história. São capazes de apresentar cargas de conhecimentos e informações que variam conforme quem os replica ou os produz e, nesse sentido, tornam-se passíveis de discussões sócio-históricas e, mais ainda, podem ser utilizados como instrumentos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem.

Embora sejam poucos, existe um interesse entre historiadores, mesmo que recente, de transformar os jogos em conhecimento acadêmico passível de discussões e análises, conforme visto neste trabalho. Já em relação ao uso desses elementos como instrumentos que auxiliam no contexto educacional temos há muito tempo autores renomados que abordam esse assunto, como Piaget e Vygotsky, os quais mesmo pensando diferente quanto às formas de desenvolvimento intelectual infantil, encontraram nos jogos um elemento em comum em suas teorias. Existe ainda um certo empenho em trabalhos de educadores pesquisadores em desenvolver certos conhecimentos escolares por meio de jogos, os quais podem ser encontrados em diversos componentes curriculares, tais como a matemática, a química, a história, entre outros. Dentro do ponto de vista mercadológico, jogos de tabuleiro que abordam a história e/ou cultura brasileira, podem ser encontrados em grande quantidade, como na lista citada neste trabalho que apresenta 61 jogos dentro dessa temática, o que caracteriza um expressivo interesse de mercado por esse assunto.

Obras como a pesquisa exposta nessa dissertação e as nela citada, que promovem a discussão sobre o uso de jogos para situações além do lazer são de importâncias sociais, culturais e educacionais. Sociais porque procuram promover a discussão do papel dos jogos na nossa sociedade que, como vimos, pode ir além do brincar por brincar, pois eles são portadores de conhecimentos; dessa forma, explicar os diversos usos dos jogos, ajuda a reduzir um preconceito formado a partir da ética do trabalho, de que eles não têm nenhuma utilidade além da promoção de um ócio produtivo e intelectual. Culturais

porque alimentam o conhecimento acadêmico sobre a riqueza cultural humana que pode ser expressada por meio dos jogos; eles estão aqui, não somente hoje, mas sempre estiveram, tem histórias, tem memórias, tem significados e carregam pensamentos e ideias das sociedades que os criaram, na época, local ou na esfera social de origem. Educacionais porque o brincar, jogar, imitar e representar, ajudam no desenvolvimento intelectual, social e cultural das crianças, adolescentes, adultos e idosos; por meio dos jogos podemos aprender ideias, conceitos, conhecimentos e fixar o que foi aprendido como forma de exercitar a memória e estimular a aprendizagem.

Dentro da seara acadêmica, este trabalho promove a reflexão por meio do pensamento científico acerca da presença cultural, social e histórica dos jogos. Embora o número de obras com esse teor venha aumentando com o decorrer do tempo, elas ainda são poucas se comparadas com demais produções tidas como privilegiadas pelos historiadores, dessa forma, a contribuição científica deste trabalho tem o seu devido valor acadêmico, pois tendo como foco os jogos na História, teve feito o seu levantamento histórico com grandes obras já consagradas, além da descrição e da análise dos textos apresentados, e mesmo do levantamento de uma lista com os nomes de inúmeros títulos de jogos de tabuleiro que tenham como tema a história e a cultura brasileira. Assim, espera-se que o levantamento e a análise dos materiais apresentados possam servir utilmente não somente a historiadores que queiram complementar seus próprios trabalhos, mas também a educadores e professores de história que queiram ampliar o seu repertório de materiais utilizados em sala de aula e, de forma geral, às pessoas que sintam que essa leitura possa ter, de alguma forma, influenciado às suas percepções sobre o uso dos jogos, seja concordando com o argumento utilizado neste texto, seja discordando dele.

Além dos jogos e sua importância para a sociedade e a educação, a História da Saúde e das Doenças, tema sensível a este trabalho, também tem uma enorme estima para a coletividade. É um tópico que envolve não somente os dois termos citados, mas que abrange ainda o desenvolvimento científico, medicinal e diversos métodos sanitários criados pelo ser humano. Dessa forma, entender sobre o passado humano no que se refere às suas agouras e felicidades no campo da saúde e das doenças, é entender também como nossos ancestrais sofreram e superaram moléstias e enfermidades das mais variadas, de modo que possamos no presente, rever e revelar a nossa própria condição enquanto sociedade que ainda sofre com muitos males enfermais, sejam pandêmicos, endêmicos,

por surtos, causados pelo azar da má sorte ou mesmo por desconhecimento de hábitos saudáveis e preventivos que possam salvar vidas.

A criação do jogo de cartas sobre a História da Saúde e das Doenças na cidade de Goiaz, capital da província de Goiaz durante o século XIX, vai ao encontro de uma proposta de educação em saúde para promover ainda na infância e adolescência o conhecimento sobre o passado clínico do atual estado de Goiás. Essa proposta entra ainda em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a educação em saúde, e ainda com a própria BNCC, ao utilizar um jogo como recurso educativo.

O desenvolvimento desse trabalho também se preocupa com que novos conteúdos escolares e conhecimentos acadêmicos com foco no estado de Goiás ou não, possam ser transformados em jogos e que eles possam ser usados em salas de aula ou mesmo nos momentos de lazer de crianças, adolescentes e adultos de forma a ampliar o repertório de materiais sobre a história e sobre diversos outros componentes curriculares de forma local ou regional. A produção acadêmica não deve parar por aqui também, pois pensar nos jogos e brincadeiras e na própria história das crianças e adolescentes de forma particular ao estado de Goiás deve ter seguimento para conhecermos o nosso passado e entendermos a nossa própria realidade. Portanto, a criação de novos conhecimentos nessa área não pode cessar.

FONTES DE PESQUISA

DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOIÁS. Secretária da Educação de Goiás. Documento Curricular de Goiás Ampliado. CEE. Goiás, 2021.

JOGOS ELETRÔNICOS

AGE OF EMPIRES: Designers: Rick Goodman, Tony Goodman e Bruce Shelley. Desenvolvedora: Esemble Studios. Distribuidoras: Microsoft Games, Microsoft Games Studios, Microsoft Studios e Xbox Games Studios. Plataformas: Computadores e Xbox. Dallas, Texas, Estados Unidos da América: Esemble Studios, 1997.

ASSASSIN'S CREED: Direção: Patrice Désilets. Produção: Jade Raymond. Roteiro: Corey May. Plataformas: Playstation 3, Xbox 360, Computadores. Montreal, Canadá: Ubisoft, 2007.

CIVILIZATION VI: Desenvolvedora: Firaxis Games e 2K Games. Publicadora: 2K Games. Distribuidora: Take-Two Interactive. Plataformas: Computadores, Nintendo Switch. Novato, Estados Unidos da América: Firaxis Games, 2016.

SIM CITY: Designer: Will Wright. Desenvolvedora: Maxis. Distribuidoras: Electronic Arts – EA Games, Maxis, Nintendo. Plataformas: Computadores e Smartphones Android. Orinda, California, Estados Unidos da América: Maxis, 1989.

THE SIMS: Designer: Will Wright. Desenvolvedora: Maxis (de 2000 a 2012) e The Sims Studio (2006 ao presente). Distribuidora: Electronic Arts – EA Games. Plataformas: Computadores; Playstation 2, Playstation 3, Xbox, Nintendo DS, Windows Phone. Walnut Creek, California, Estados Unidos da América: Maxis, 2000.

VALIENT HEARTS: THE GREAT WAR: Designers: Julien Chevalier e Simon Chocquet-Bottani. Desenvolvedora: Ubisoft Montpellier. Distribuidora: Ubisoft. Plataformas: Computadores, Playstation 3, Playstation 4, Xbox 360, Xbox One, Android e Nintendo Switch. Castelnau-le-Lez, França: Ubisoft Montpellier, 2014.

JOGOS DE TABULEIRO

A CONTA DA COPA É NOSSA! Designer: Guilherme Cianfarini. Arte: Guilherme Cianfarini. Editora: Quequeré jogos. São Paulo, SP, Brasil: Quequeré jogos, 2014.

AFRO-HISTÓRICOS: JOGO DE PERSONALIDADES NEGRAS: Designer: Polianna Silva. Arte: José David Medeiros. Editora: produção independente. Brasil, 2019.

AMAZONAS: Designer: Stefan Dorra. Arte: Michel Bunschoten e Claus Stephan. Editora: Mayfair Games. Chicago, Estados Unidos da América: Mayfair Games, 2005.

AVENTUREIROS DA MATA ATLÂNTICA: Designer: Teresinha Figueiredo. Arte: Fernanda Castanho. Editora: Ludens Spirit. Santo André, SP, Brasil: Ludens Spirit, 2015.

BRASIL 2000: Designer: equipe NIG brinquedos. Arte: equipe NIG brinquedos. Editora: NIG brinquedos. Santa Rosa de Viterbo, SP, Brasil: NIG brinquedos, 2000.

BRASIL: Designer: Nuno Bizarro Sentieiro e Paulo Soledade. Arte: Mariano Iannelli. Editora: What's Your Game? Leiria, Portugal: What's Your Game? 2022.

BRASIL – UM PAÍS DE TOLOS: Designer: Guilherme Cianfarini. Arte: Guilherme Cianfarini. Editora: Quequeré jogos. São Paulo, SP, Brasil: Quequeré jogos, 2014.

BRASILIS: Designer: Tiago Brito e Yuri Fang. Arte: Renato Sasdelli. Editora: Galápagos. São Paulo, SP, Brasil: Galápagos Jogos, 2010.

BRAZIL: IMPERIAL: Designer: José Mendes. Arte: Carlos Justino e Vinicius Menezes. Editora: Meeple BR Jogos e Mundus Jogos. Embu Guaçu, SP, Brasil: Meeple BR Jogos, 2021.

CACAO: Designer: Phil Walker-Harding. Arte: Claus Stephan. Editora: Devir Brasil e Z-Man Games. São Paulo, SP, Brasil: Devir Brasil, 2015.

CAFUNDÓ: Designer: André Estevez e Jonathas Joba. Arte: João Victor Bastos e Franco de Rosa. Editora: Devir Brasil e Tamanduá Jogos. São Paulo, SP, Brasil: Devir Brasil, 2015.

CANASTRA: Designer: Luish Moraes Coelho. Arte: Luish Moraes Coelho. Editora: produção independente. Brasil, 2020.

CANDY LAND: Designer: Eleanor Abbott. Arte: Eleanor Abbott. Editora: Milton Bradley Company. Massachusetts, Estados Unidos: Milton Bradley Company, 1948.

CANGACEIROS: HERÓIS OU VILÕES: Designer: Helio da Cruz Meireles. Arte: Helio da Cruz Meireles. Editora: produção independente. Brasil, 2017.

CANGAÇO: Designer: Sanderson Virgolino. Arte: Dan Ramos. Editora: Buró Editora. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Buró Editora, 2022.

CAPITANIAS: Designer: Wesley Lima. Arte: Wesley Lima. Editora: produção independente. Brasil, 2016.

CARCASSONNE: AMAZONAS: Designer: Klaus-Jurgen Wrede. Arte: Vicki Dalton. Editora: Devir Brasil e Z-Man Games. São Paulo, SP, Brasil: Devir Brasil, 2016.

CARNAVALESCO: Designer: Ronald Holliday. Arte: Diego Sá e Gustavo Torqueto. Editora: Precisamente Jogos. São Paulo, SP, Brasil: Precisamente Jogos, 2022.

CARTAS A VAPOR: Designer: Kevin Talarico de Oliveira e Samanta Geraldini Talarico. Arte: Bruno Accioly, Jéssica Lang e Marcus Lorenzet. Editora: Potato Cat e Brasileira Steampunk. Sorocaba, SP, Brasil: Potato Cat, 2016.

CHECKERED GAME OF LIFE: Designer: Milton Bradley. Arte: Milton Bradley. Editora: Milton Bradley Company. Massachusetts, Estados Unidos: Milton Bradley Company, 1860.

CISPLATINA: Designer: Julio Trois. Arte: Julio Trois. Editora: TroisStudio e Real Dreams Games. Porto Alegre, RS, Brasil: TroisStudio, 2011.

COPACANA: Designer: Rodrigo Rego. Arte: Rodrigo Rego. Editora: Buró Editora. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Buró Editora, 2018.

CORDEL: Designer: Jorge Luís Rocha. Arte: Jorge Luís Rocha. Editora: produção independente. Brasil, 2018.

CORRIDA PRESIDENCIAL: Designer: Sérgio Halaban. Arte: André Zatz. Editora: Game Office. Osasco, SP, Brasil: Game Office, 1998.

DUNGEONS AND DRAGONS: Designers: Gary Gygax e Dave Arneson. Arte: Gary Gygax e Dave Arneson. Editora: TSR, Inc. Wisconsin, Estados Unidos da América: TSR, Inc. 1974.

ELEIÇÕES 20XX: Designer: Bruno Carvalho. Arte: Rogério Narciso e Thiago Ramos. Editora: Legião Jogos. Teresina, PI, Brasil: Legião Jogos.

ESCRAVO, NEM PENSAR! Designer: Marcos Macri. Arte: Diego Sanchez. Editora: Repórter Basil. São Paulo, SP, Brasil: Repórter Brasil, 2013.

EXPLORANDO O BRASIL: Designer e Arte: Equipe Grow Jogos e Brinquedos. Editora: Grow Jogos e Brinquedos. São Bernardo do Campo: Grow Jogos e Brinquedos, 1990.

FARRAPOS: Designer: Julio Trois. Arte: Julio Trois. Editora: TroisStudio e Real Dreams Games. Porto Alegre, RS, Brasil: TroisStudio, 2011.

FAVELAS: Designer: Chris Bryan. Arte: Brigette Indelicato e Kwanchai Moriya. Editora: WizKids. Hillside, Estados Unidos da América: WizKids, 2017.

FERROVIAS DE SÃO PAULO: Designer: Wagner Gerlach. Arte: Wagner Gerlach. Editora: produção independente. Brasil, 2016.

GRAFITO: Designer: Renann Gonçalves. Arte: Renann Gonçalves. Editora: Meeple BR Jogos. Embu Guaçu, SP, Brasil: Meeple BR Jogos, 2021.

GRES: DESFILE: Designer: Paulo Corbelino. Arte: Paulo Corbelino. Editora: produção independente. Londres, Inglaterra, 2019.

HISTORIA: Designer: Marco Pranzo. Arte: Miguel Coimbra e Marina Fischetti. Editoras: Golden Egg Games, Gigamic, Bard CEntrum Gier, Giochix.it e Arclight. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Golden Egg Games, 2014.

IMIGRAÇÃO: Designer: Gabriel Rossi. Arte: Gabriel Rossi. Editora: produção independente. São Paulo, SP, Brasil: 2017.

IMIGRANTES: Designer: Led Bacciotti. Arte: Diego Sá e Ayu Marques. Editora: Precisamente Jogos. São Paulo, SP, Brasil: Precisamente Jogos, 2022.

KERAKATU: Designer: Alexandre Francisco. Arte: Alexandre Francisco. Editora: produção independente. Brasil, 2020.

KONTAÊ! HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS: Designer: Alexandre Francisco. Arte: Alexandre Francisco. Editora: produção independente. Brasil, 2019.

LENÇÓIS: Designer: Gabriel Santana e Felipe Galery. Arte: Nauara Yoshizane. Editora: Galbs Games. Belo Horizonte, MG, Brasil: Galbs Games, 2020.

LENDAS & BATALHAS: Designer: Pedro Degobbi, João Victor Lima e Francisco Andrade. Arte: Francisco Andrade. Editora: Ilustre Studio. Brasil: Ilustre Studio, 2019.

MARÃNÁ: Designer: Felipe Galery. Arte: Nayara Yoshizane. Editora: Galbs Games. Belo Horizonte, MG, Brasil: Galbs Games, 2021.

MEHINAKU: Designer: Luis Francisco e Flavio Jandorno. Arte: Pedro Vergani e Luis Francisco. Editora: Riachuelo Games. São Paulo, SP, Brasil: Riachuelo Games, 2011.

MONOPOLY: Designer: Charles Darrow e George Parker. Arte: Charle Darrow. Editora: Parker Brothers. Massachusetts, Estados Unidos: Parker Brothers, 1935.

MONTE CASEROS: Designer: Julio Trois. Arte: Julio Trois. Editora: TroisStudio e Real Dreams Games. Porto Alegre, RS, Brasil: TroisStudio, 2012.

PALMARES: Designer: Rodrigo Rego. Arte: Rodrigo Rego. Editora: produção independente. Brasil, 2014.

PARAGUAY: Designer: Julio Trois. Arte: Julio Trois. Editora: TroisStudio e Real Dreams Games. Porto Alegre, RS, Brasil: TroisStudio, 2011.

PARANAUÊ: Designer: Wagner Porto. Arte: Wagner Porto. Editora: Ludens Spirit. Santo André, SP, Brasil: Ludens Spirit, 2020.

PANDEMIC: Designer: Matt Leacock. Arte: Josh Cappel, Christian Hanisch, Régis Moulun, Chris Quilliams e Tom Thiel. Editora: Devir Brasil e Z-Man Games. São Paulo, SP, Brasil: Devir Brasil, 2008.

PEQUENAS IGREJAS, GRANDES NEGÓCIOS: Designer: Marcelo Del Debbio. Arte: Roe Mesquita. Editora: Daemon Editora. São Paulo, SP, Brasil. Daemon Editora, 2014.

PINATRILHOS: Designer: equipe F/Nazca Saatchi & Saatchi. Arte: equipe F/Nazca Saatchi & Saatchi. Editora: equipe F/Nazca Saatchi & Saatchi. São Paulo, SP, Brasil: equipe F/Nazca Saatchi & Saatchi, 2017.

PINDORAMA: Designer: Eduardo Andrade. Arte: Eduardo Andrade. Editora: produção independente. Brasil, 2021.

PIRANHAS: Designer: Reiner Knizia. Arte: Michael Menzel. Editora: KOSMOS. Stuttgart, Alemanha: KOSMOS, 2012.

QUILOMBOLAS – O REFÚGIO DOS PALMARES: Designer: Valter Bispo. Arte: Valter Bispo. Desenvolvedora independente. Disponível online. Link: <http://bglab.com.br/jogo?fbclid=IwAR3lxzFg4O2rGxRGjve8vIUEUYEI7q77udqfjuOv aY7A63x-lutWx1o-8s>.

QUISSAMA: O IMPÉRIO DOS CAPOEIRAS: Designer: Ricardo Spinelli. Arte: Belli Studio. Editora: Ludens Spirit. Santo André, SP, Brasil: Ludens Spirit, 2015.

RIO 1808: Designer: Anderson Butilheiro. Arte: Tiago Sousa. Editora: Vem pra Mesa Jogos. Natal, RN, Brasil: Vem pra Mesa Jogos, 2022.

SEREIAS: Designer: Jorge Luís Rocha e Sabrina do Valle. Arte: Mariana Livraes. Editora: Potato Cat e Ludens Spirit. Santo André, SP, Brasil: Ludens Spirit, 2019.

SOBREVIVÊNCIA NA AMAZÔNIA: Designer: Roberto Tostes. Arte: Manoela Boianovsky e Orly Wanders. Editora: produção independente. Brasil, 2019.

TATU BRASILIS: Designer: Tenório da Silva. Arte: Tenório da Silva. Editora: Ludens Spirit. Santo André, SP, Brasil: Ludens Spirit, 2016.

TIMELINE: BRASIL: Designer: Frédéric Henry. Arte: Gael Lannurien e Jérémie Fleury. Tradução: Juliana Gallo. Editora: Galápagos Jogos. São Paulo, SP, Brasil: Galápagos Jogos, 2019.

THROUGH THE AGES: UMA NOVA HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO: Designer: Vlaada Chvátil. Arte: Vlaada Chvátil. Editora: Devir Brasil. São Paulo, SP, Brasil: Devir Brasil, 2015.

THE GAME OF LIFE: Designer: Bill Markham. Arte: Reuben Klamer. Editora: Milton Bradley Company. Massachusetts, Estados Unidos: Milton Bradley Company, 1960.

TRAVESSIA – A VIAGEM DA CORTE PORTUGUESA AO BRASIL – 1807 – 1818: Designer: equipe do Museu Imperial de Petrópolis. Arte: equipe do museu imperial de Petrópolis. Editora: Museu Imperial. Petrópolis, RJ, Brasil: Museu Imperial, 2008.

VELA: Designer: Felipe Galery e Gabriel Santana. Arte: Débora Mini e Deise Lino. Editora: Galbs Games. Belo Horizonte, MG, Brasil: Galbs Games, 2019.

VERA CRUZ: Designer: Julio Trois. Arte: Julio Trois. Editora: TroisStudio e Real Dreams Games. Porto Alegre, RS, Brasil: TroisStudio, 2012.

VOSSA EXCELÊNCIA - O JOGO POLÍTICO: Designer: Fernando Augusto Prado e Marcelo Dias. Arte: Douglas Duarte. Editora: Ludens Spirit. Santo André, SP, Brasil: Ludens Spirit, 2018.

WAR: Designer original: Albert Lamorisse. Arte: Michael Levin. Versão brasileira: Gerald Reiss. Editora: Grow. São Paulo, SP, Brasil: Grow, 1972.

XINGU: Designer: Marcos Macri. Arte: Diego Sanchez. Editora: MS Jogos. Londrina, PR, Brasil: MS Jogos, 2018.

ZIRIGUIDUM: Designer: Leandro Pires. Arte: Leandro Pires. Editora: produção independente. Brasil, 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFIUNE, Pepita de Souza; CUSTÓDIO, José Antônio Loures. *O ethos religioso na antiguidade: A origem ritualística dos jogos de tabuleiro*. Curitiba, PR: FAP Revista Científica, vol. 20, n. 1, janeiro/junho, p. 1-179, 2019.

ALVES, Linn; TELLES, Helyom Viana. *Ensino de História e Videogames: Problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado*. XI Seminário SJECC: Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação, 2015.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flaksman; 2 Edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARMUS, Diego; HOCHMAN Gilberto. *Cuidar, controlar, cuidar em perspectiva histórica: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.*

AZEVEDO, Tiago. *Atenção, Tipos de Atenção, Psicologia Cognitiva, etc.* 2015. Disponível em: <https://psicoativo.com/2015/12/atencao-psicologia-cognitiva-tiposatencao.html>. Acesso em 05 de maio de 2022.

BARANITA, Isabel Maria da Costa. *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2012.

BATISTA, Claudia Regina; FADEL, Luciane Maria; VANZIN, Tarcísio; ULBRICHT, Vania Ribas (Orgs). *Gameificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. "Ensino de História Local: Redescobrimo Sentidos". In. Saeculum. *Revista de História* [15], João Pessoa, Jul-Dez, 2006.

BARCELOS, Rosiclaire. DIAS, Carmem Lúcia; GIACOMETTI, Valéria Cristina. *O jogo educativo na Educação Infantil*. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, p. 1099-1105, 2013.

BECKER, Leticia Azzolin. *Psicologia para Concursos e Graduação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Pág. 95-107.

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 344 p.

BELLO, Robson Scarassat. *O Videogame como representação histórica: Narrativa, Espaço e Jogabilidade, em Assassin's Creed (2007-2015)*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 176 p.

- BOGOST, Ian. *Persuasive games: the expressive power of videogames*. The MIT Press, Cambridge, MA, USA, 2007.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. *Gilberto Freyre e a nova história*. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 9(2): 1-12, outubro de 1997.
- COLL, César; ONRUBIA, Javier. Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação 2*. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 2, p. 131 – 144.
- CAMPELO, Maria Paula Silvestre; et al. As contribuições da neuroeducação para a aprimoramento e resolução de problemas de aprendizagem. [on line] *Revista de Psicologia*, Jaboaão dos Guararapes – PE, v. 14, n. 53, p. 120-137, dez.2020. ISSN 1981-1179.
- CASADOS, Sergio Noguez. El desarrollo del potencial de aprendizaje: entrevista a Reuven Feurstein. *Revista Eletrônica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 2, 2002, p. 1-14.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002.
- CORRÊA, Anderson Romário Pereira. História local e micro-história: encontros e desencontros. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RS*. N. 146, 2012.
- CRUICKSHANK, William Mellon. (june/July 1981) A new perspective in teacher: the neuroeducator. *Journal of Learning Disabilities*. vol 14, n 6, p. 337-367
- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole Dois, 1990. 112 p.
- DEMPSEY, John V.; Lucassen, Barbara; Rasmussen, Karen. *The Instructional Gaming Literature: Implications and 99 Sources*. Tech. Report 96-1, *College of Education*, University of South Alabama, EUA, 1996.
- DUTRA, Rodrigo. O que é a teoria das múltiplas inteligências e como aplicar na educação?. *Tutormundi.com*. Disponível em <https://tutormundi.com/blog/multiplas-inteligencias/>. Acesso em: 13 de abril de 2022.
- EGRAFONTE, Gabriel Costa. Ensino de História e games: possibilidade metodológicas em Valient Hearts. Artigo (Graduação) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto latino-americano de arte, cultura e história, 2022.
- FILHO, Lilson Horácio Rodrigues; OLIVEIRA, Vinícius José Duarte de. Entre o mouse e a espada: age of empires 2 como ferramenta didática. IN. ALMEIDA, Gabriela Santos; OLIVEIRA, Vinícius José Duarte de (Org). *Narrativas visuais nas aulas de história*. Cadernos didáticos - volume 1. Juiz de Fora, Editar Editora Associada Ltda, 2021.

FLORES, Mariana Flores da Costa Thompson (Org). *Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história*. Santa Maria, RS: FACOS, UFSM, 2020.

FORNACIARI, Marco de Almeida. *A guerra em jogo: a Segunda Guerra Mundial em Call of Duty, 2003-2008*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

FRANCO, Sebastião Pimentel; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do Nascimento; MACIEL, Ethel Leonor Noia (Org). *Uma história brasileira das doenças*. Vol.4. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

FRANCO, Sebastião Pimentel; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres (Org). *Uma história brasileira das doenças*. Vol.5. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

FRANCO, Sebastião Pimentel; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres (Org). *Uma história brasileira das doenças*. Vol.6. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

FRANCO, Sebastião Pimentel; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres (Org). *Uma história brasileira das doenças*. Vol.7. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

FRANCO, Sebastião Pimentel; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres (Org). *Uma história brasileira das doenças*. Vol.8. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

FRASCA, Gonzalo. Ludology meets narratology: similitude and differences (video)games and narrative, 1999. Disponível em: <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>> Acesso em: 20 de maio de 2021.

FRASCA, Gonzalo. Simulation versus narrative: introduction to ludology, 2003. Disponível em: https://ludology.typepad.com/weblog/articles/VGT_final.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2021.

Franco, Francisco de Melo, 1757-1823. *Tratado da educação física dos meninos, para uso da nação portuguesa*. Lisboa: Academia Real das Ciências de Lisboa, 1790.

FRIEDRICH, Gerhard.; PREISS, Gerhard. Ciência do Aprendizado. *Revista Mente e Cérebro*, São Paulo, p. 6-13, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da sociedade brasileira sob o regime da economia patriarcal; apresentação de Fernando Henrique Cardoso*. – 48ª ed. rev. – São Paulo: Global, 2003. – (Introdução da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1995. -----. *Tempo de Aprendiz*. São Paulo: IBRASA; [Brasília]: INL, 1979, 2 v.

FREITAS, Alessandra Demite Gonçalves; OUROS, Leticia Oliveira dos. *Gamefication: uma ferramenta para o desenvolvimento de competências*. São Paulo: EnANPAD, 01 a 04 de outubro de 2017.

ALBA, Javier Garvia; PÉREZ, José Antonio Portellanno. *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Editorial Síntesis, 2014

- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.) *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- GLOVER, Marissa. Quais são os processos cognitivos básicos. 2019. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/quais-sao-os-processos-cognitivos-basicos280.html>. Acesso em: 30 de abril de 2022.
- GOLDBERG, Elkhonon. *El cerebro ejecutivo: Lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: Editorial Crítica, 2015.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. 10. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- GUERRA, Leonor Bezerra. *O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades*. Revista Interlocução, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, 2011.
- HERRMANN, Douglas J.; PARENTÉ, Rick. *Retraining Cognition: techniques and applications*. Maryland: Aspen Publishers, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. *Cultura Digital*. [Verbetes]. In: MILL, D. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- LA ROSA, Jorge. *Psicologia e Educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.
- LEGOFF, Jaques. *As doenças têm história*. Terramar. Lisboa, Portugal, 1985.
- LEGOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História Novos Objetos*. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LIMA, Cristiano. Os processos básicos na Psicologia e a Observação. Disponível em: <https://www.psicorh.com.br/2012/05/os-processos-basicos-na-psicologia-e.html>. Acesso em 04 de maio de 2022.
- LIMA, Elvira Souza. Cérebro Humano e educação hoje. In: *Revista Presença Pedagógica* v.16n 94 jul/ago 2010.
- MAGALHÃES, Sônia Maria de. Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara: assistência e saúde em Goiás ao longo do século XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 11(3): 661-83, set.-dez. 2004.
- MARTINS, Franciele. *Processos Psicológicos Básicos*, 2016. Disponível em: <https://guardiaeterra.wixsite.com/guardiaaterapias/singlepost/2016/07/29/PROCESSOS-PSICOL%C3%93GICOS-B%C3%81SICOS>. Acessado em 05 de maio de 2022.

- MEINERZ, Carla. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto alegre: Evangraf, 2013.
- MORA, Francisco. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, 2017.
- NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CARVALHO, Diana Maul de (Org.). *Uma história brasileira das doenças*. Brasília: Paralelo 15, 2004.
- NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CARVALHO, Diana Maul de; MARQUES, Rita de Cássia (Org.). *Uma história brasileira das doenças*. Vol.2. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.
- NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CARVALHO, Diana Maul de (Org.). *Uma história brasileira das doenças*. Vol.3. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.
- OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de. *Games no ensino de história: possibilidades para utilização dos jogos digitais de temática história na Educação Básica*. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de Psicologia Genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança - Imitação, jogo e Sonho*. Imagem e Representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 341, 1964.
- PREZOTTI, Marina Galvão; MARGOTO, Pietro Esquincalha. O jogo como uma ferramenta do ensino de história: uma análise da experiência lúdica a partir do jogo “batalha do Cricaré” no Ensino Fundamental. Anais do III Seminário Institucional PIBID/UFES, 28 e 29 de setembro de 2017.
- PRIORE, Mary del (org.). *História das Crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 19-32, 2013
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RIZZO, Gilda. *O Método Natural de Alfabetização*. In: Alfabetização Natural. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 33-129.
- RIZZOLATTI, Giacomo; CORRADO, Sinigaglia. *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- SANTOS, Bergston Luan. *O lúdico político em Civilization VI*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.
- SILVA, Cleine Cristina de Oliveira. A Importância dos Jogos Com Regras no Desenvolvimento Cognitivo Infantil. TCC (Especialização). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 2012.

SOMMADOSSI, Guilherme. Mercado de jogos de tabuleiro ganha espaço no Brasil. Forbes. 16 de jul. de 2019. Disponível em: <https://forbes.com.br/colunas/2019/07/mercado-de-jogos-de-tabuleiro-ganha-espaco-no-brasil/>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

SONTAG, Susan. *Doença como metáfora: AIDS e suas metáforas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUSA, David A. *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea, S A de Ediciones, 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Os jogos e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Educação em Revista*, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracy. *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. New York: Columbia University Teachers College Press. 2009.

TRONCA, Ítalo. *As máscaras do medo: leprais*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

VIANA, José Ítalo Bezerra. *História Local*. 1 ed. Sobral: INTA – Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2016.

VIANA, Odalea Aparecida. Conhecimentos prévios e organização de material potencialmente significativo para a aprendizagem da geometria espacial. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 15-36, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/698/506>. Acesso em: 20 maio 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WANGENHEIM, Christiane Gressen von; WANGENHEIM, Aldo von. *Ensinando computação com jogos*. Florianópolis - SC: Bookess Editora, 2012.

WINNICOTT, Donald Wood. *A criança e o seu mundo*. Zahar Editores, RJ, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2000.