

INCLUSÃO E LINGUAGEM EM JOGO: JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS NA MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LEITORA, LINGUÍSTICAS E SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO SOCIAL

Gisele Siqueira dos Santos Ribeiro da Silva

Prefeitura de Taubaté-SP/ Universidade de Taubaté - UNITAU

Karin Quast

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a inclusão é um princípio central na educação contemporânea, garantindo a aprendizagem equitativa e a valorização da diversidade. Nesse contexto, jogos são recursos essenciais ao desenvolvimento integral (social, cognitivo e emocional) dos estudantes. Na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2001, 2003, 2009), o brincar e os jogos contribuem para a internalização de regras sociais, catalisam linguagem e pensamento e criam Zonas de Desenvolvimento Iminente (ZDI). O jogo, como potente recurso mediacional, organiza emoções e confere significado ao conhecimento. Para aplicar esses conceitos e debater acessibilidade e inclusão, foi implementado o jogo de cartas "Jogo das Soluções" (adaptado do jogo "Duelo", da Editora UIA) com alunos do 5º ano, em duplas, para articular e apresentar soluções para problemas de acessibilidade, baseando-se em cartas de personagens com diversas características e habilidades. A necessidade de argumentar publicamente e de forma convincente impulsionou o raciocínio lógico e o aprimoramento da fluência leitora. Os alunos precisaram ler e interpretar informações complexas das cartas, extraindo evidências textuais para sustentar o debate, o que se alinha às habilidades leitoras da BNCC. A leitura fluida foi requisito funcional para a persuasão e conceitos complexos de acessibilidade foram internalizados pela interação e linguagem argumentativa, promovendo um exercício sofisticado de tomada de perspectiva, empatia e pensamento ético-social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de alunos mais conscientes e críticos em relação a injustiças sociais. O "Jogo das Soluções" eficazmente integrou lúdico, argumentação e crítica social, estabelecendo um ambiente de aprendizagem significativo e rico.

Palavras-Chave: Jogos de tabuleiro modernos; Fluência leitora; Argumentação; Inclusão; Habilidades socioemocionais.

INCLUSION AND LANGUAGE IN PLAY: MODERN BOARD GAMES IN THE MEDIATION AND DEVELOPMENT OF READING, LINGUISTIC, AND SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES AND SKILLS IN THE SOCIAL CONTEXT

Abstract

In the National Core Curriculum (BNCC) (Brazil, 2018), inclusion is a central principle of contemporary education, ensuring equitable learning and valuing diversity. In this context, games are essential resources for students' integral development (social, cognitive, and emotional). From the historical-cultural perspective (Vygotsky, 2001, 2003, 2009), play and games contribute to the internalization of social rules, catalyze language and thought, and create Zones of Proximal Development (ZPD). Games, as powerful mediational resources, organize emotions and attribute meaning to knowledge. To apply these concepts and promote discussion on accessibility and inclusion, the card game "Game of Solutions" (adapted from the game Duelo, by UIA Publishing) was implemented with fifth-grade students working in pairs. The activity required students to articulate and present solutions to accessibility-related problems based on character cards featuring diverse characteristics and abilities. The need to argue publicly and persuasively fostered logical reasoning and improved reading fluency. Students were required to read and interpret complex information from the cards, extracting textual evidence to support their arguments, which aligns with the BNCC's reading competencies. Fluent reading became a functional requirement for persuasion, and complex concepts related to accessibility were internalized through interaction and argumentative language. This process promoted a sophisticated exercise of perspective-taking, empathy, and ethical-social thinking, thus contributing to the development of more socially aware and critical students regarding social injustices. The "Game of Solutions" effectively integrated playfulness, argumentation, and social critique, establishing a meaningful and rich learning environment.

Keywords: *Modern board games; Reading fluency; Argumentation; Inclusion; Socio-emotional skills.*

INCLUSIÓN Y LENGUAJE EN JUEGO: JUEGOS DE MESA MODERNOS EN LA MEDIACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES LECTORAS, LINGÜÍSTICAS Y SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO SOCIAL

Resumen

En la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), la inclusión es un principio central de la educación contemporánea, garantizando el aprendizaje equitativo y la valorización de la diversidad. En este contexto, los juegos constituyen recursos esenciales para el desarrollo integral (social, cognitivo y emocional) de los estudiantes. Desde la perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2001, 2003, 2009), el juego y las actividades lúdicas contribuyen a la internalización de las normas sociales, catalizan el lenguaje y el pensamiento y crean Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). El juego, como poderoso recurso mediador, organiza las emociones y otorga significado al conocimiento. Con el fin de aplicar estos conceptos y promover el debate sobre accesibilidad e inclusión, se implementó el “Juego de las Soluciones” (adaptado del juego Duelo, de la Editorial UIA) con estudiantes de quinto grado, trabajando en parejas, para articular y presentar soluciones a problemas de accesibilidad, basándose en cartas de personajes con diversas características y habilidades. La necesidad de argumentar públicamente y de manera convincente impulsó el razonamiento lógico y el perfeccionamiento de la fluidez lectora. Los estudiantes debieron leer e interpretar información compleja contenida en las cartas, extrayendo evidencias textuales para sustentar el debate, lo que se alinea con las competencias lectoras establecidas por la BNCC. La lectura fluida se convirtió en un requisito funcional para la persuasión, y conceptos complejos de accesibilidad fueron internalizados a través de la interacción y del lenguaje argumentativo. Este proceso promovió un ejercicio sofisticado de toma de perspectiva, empatía y pensamiento ético-social, contribuyendo así al desarrollo de estudiantes más conscientes y críticos frente a las injusticias sociales. El “Juego de las Soluciones” integró eficazmente lo lúdico, la argumentación y la crítica social, estableciendo un entorno de aprendizaje significativo y enriquecedor.

Palabras-clave: *Juegos de mesa modernos; Fluidez lectora; Argumentación; Inclusión; Habilidades socioemocionales*

1. INTRODUÇÃO

Alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), documento oficial que norteia o sistema educacional brasileiro, estabelecendo as aprendizagens essenciais, competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, este artigo relata uma experiência didática focada no uso de jogos de tabuleiro modernos como estratégia de mediação e desenvolvimento da “competência leitora”, termo substituído na BNCC, no contexto social escolar no Ensino Fundamental, pela ideia de Multiletramentos e Práticas de Linguagem, de “competências linguísticas” (p. 67) e “competências socioemocionais” (p. 9-10).

O trabalho pedagógico aqui descrito articula-se diretamente com os quatro pilares da Educação da BNCC (p. 8-12). Foca-se, prioritariamente, no “aprender a conviver” (respeito e valorização das diferenças) e no “aprender a ser” (desenvolvimento integral, estimulando autonomia, ética, sensibilidade, responsabilidade e pensamento crítico), em interconexão com os demais pilares. Adicionalmente, este estudo enfatiza a importância da temática da inclusão, que também é um pilar fundamental da educação contemporânea, expressa na introdução da BNCC. O documento estabelece o compromisso das instituições de ensino com “a valorização da diversidade e para a garantia do pleno e equitativo usufruto da aprendizagem para cada estudante, independentemente de sua origem, crença, cor, gênero ou qualquer outra característica” (Brasil, 2018, p. 15).

Para isso, as atividades propostas devem respeitar as singularidades discentes e promover ativamente o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, conforme previsto nos cinco eixos das competências gerais. Para atender a esses preceitos, os jogos emergem como instrumentos de inestimável valor cultural e lúdico, sendo reconhecidamente vitais no processo educativo, visto que, a partir de sua concretude, podem contribuir não apenas para a apropriação de conteúdos específicos e conceitos científicos – que podem já estar atrelados intrinsecamente ao jogo (Quast, 2022) –, mas, sobretudo, para o desenvolvimento integral (social, cognitivo e emocional) da pessoa.

Cabe destacar que jogos, como se pode depreender a partir da teorização de Vigotski (Seção 2.1), independentemente de sua temática, conteúdo, mecânicas e objetivos didáticos, promovem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como atenção voluntária, memória, linguagem/pensamento, abstração e pensamento lógico/estratégico, além de aspectos socioemocionais, incluindo a autorregulação. Ademais, o jogo sempre envolve uma situação imaginária, situando-se entre os contextos que favorecem o desenvolvimento de ainda outra função cognitiva: a imaginação – fundamental para a aprendizagem, a formação de conceitos e para toda e qualquer criação humana (cf. Quast, 2022). O jogar, enquanto atividade social mediada pela linguagem, também propicia a negociação de significados entre os participantes e a internalização de normas sociais.

Considerando, ainda, que jogos são uma forma de Arte e gêneros discursivos multimodais, também contribuem para o desenvolvimento das “competências específicas de linguagens para o ensino fundamental” 2 e 5 da BNCC. Dependendo da temática do jogo ou do objetivo pedagógico do professor para o jogo, pode ainda contribuir para o desenvolvimento das outras competências. No caso do jogo aqui apresentado, podemos citar também as seguintes competências gerais da Educação Básica: 7 - “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...]”; 9 – “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]”; 10 – “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade [...], tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

A necessidade de aprimoramento das competências e habilidades previstas na BNCC é evidenciada pelos resultados da última edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2023) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referentes ao ano de 2023¹. Na Rede Municipal de Ensino de Taubaté (SP), o resultado do IDEB obtido nos anos iniciais foi de 6,1, ficando abaixo da meta projetada de 6,8. Especificamente em Língua Portuguesa, a pontuação alcançada indica um nível 4 de proficiência, que, embora proficiente, está aquém do nível avançado (5 a 9), desejável para a progressão. As habilidades avaliadas no SAEB (2023) e que demandam atenção, em consonância com a BNCC, englobam dois eixos principais: Eixo Leitura e Eixo Análise Linguística e Semiótica.

Em resposta a esse contexto e à necessidade de aprimorar as habilidades dos alunos, este trabalho estabeleceu os seguintes objetivos: (1) Promover o desenvolvimento das competências e habilidades leitora, linguísticas e socioemocionais no contexto social escolar; (2) Aplicar estruturas conceituais e teóricas em uma proposta didática lúdica e prática; (3) Fomentar, entre os alunos, um debate elaborado e despertar a consciência crítica sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Esses objetivos foram concretizados por meio da elaboração e implementação do “Jogo das Soluções” (uma adaptação inspirada no jogo “Duelo”

¹ Divulgados em 2024 e acessível em: <https://qedu.org.br/municipio/3554102-taubate/ideb>

da Editora UIA)² com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola na cidade de Taubaté. A atividade foi realizada durante o mês de setembro, “Setembro Verde”, período dedicado à conscientização social sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir significativamente com professores, considerando os jogos como um possível recurso pedagógico na ação docente em sala de aula. O uso desses recursos ajuda a motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem, tornando-a mais contextualizada, significativa e possibilitando maior autonomia e protagonismo discente.

Para embasar o desenvolvimento do jogo, apoiamo-nos em autores que discutem o papel dos jogos na cultura, no desenvolvimento humano, e em autores da área de *design* de jogos; em Vigotski (2001, 2003, 2009) e a perspectiva histórico-cultural e discussões sobre o papel do jogo no desenvolvimento humano; Lima (2008) sobre o jogo como recurso pedagógico na Educação, Quast (2022) e Ramos (2022) por suas contribuições acerca de jogos de tabuleiro modernos.

Metodologicamente, este é um estudo de natureza qualitativo-interpretativista (Moita-Lopes, 1994) que se iniciou com uma pesquisa do tipo bibliográfica, com uma ampla revisão sobre a temática principal proposta – o jogo – e que empregou observação atenta da primeira autora e registros escritos em seu ‘diário de bordo’ ou diário de aula (Zabalza, 2004), para analisar o engajamento dos alunos e a qualidade da argumentação durante a proposta lúdica.

Em conclusão, o “Jogo das Soluções” demonstra ser uma ferramenta pedagógica eficaz na abordagem do tema transversal da inclusão social, integrando o lúdico, a argumentação colaborativa, a fluência leitora e a crítica social, estabelecendo um ambiente de aprendizagem rico e com profundo significado social. Nas próximas

² Duelo foi o primeiro jogo da editora “Universo UIA” (e infelizmente não está disponível no mercado no momento). É um jogo argumentativo no qual duplas se revezam para sustentar que seu personagem realizaria uma determinada ação melhor do que o oponente (Ludopedia, 2020). Cf. <https://www.universouia.com.br/duelo>; <https://ludopedia.com.br/jogo/duelo>. Para mais detalhes sobre a ideia do jogo, ver: <https://www.sescsp.org.br/editorial/o-jogo-e-delas-protagonismo-feminino-no-universo-dos-jogos-de-tabuleiro/>. Para imagens de algumas das cartas de personagem, ver: www.instagram.com/universo.uia/reel/CP21PFBMC76/.

seções, apresentamos a fundamentação teórica, o percurso metodológico e as considerações acerca dos resultados observados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta Seção, discutimos brevemente o conceito de jogo, como Vigotski concebe o jogo e seu papel no desenvolvimento humano, o jogo na educação e quais características diferenciam os jogos de tabuleiro modernos/contemporâneos de jogos das gerações anteriores.

2.1. O CONCEITO DE JOGO EM DIFERENTES ABORDAGENS

Devido à multiplicidade de abordagens conceituais sobre o jogo, advindas de diferentes áreas do conhecimento, o presente trabalho busca delimitar o conceito com o objetivo de analisar seu potencial como recurso pedagógico. Essa natureza multifacetada do jogo levou diversos teóricos a conceituarem-no a partir de ângulos distintos, como o sociocultural e filosófico e de *design* de jogos, resultando em várias definições que fundamentam o presente estudo, conforme apresentado a seguir.

Neste artigo, reafirma-se que o jogo constitui uma atividade fundamental que pode ser incorporada pelo professor como recurso mediacional para a estruturação da aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança conforme destaca, por exemplo, Vigotski (2003, 2009). É, portanto, essencial conhecer e compreender o que alguns teóricos e especialistas definem por jogo, que buscamos aqui sintetizar.

Huizinga ([1938]2014), define o jogo como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (Huizinga, [1938]2014, p. 33).

Ao submeterem-se às regras (de forma voluntária), os jogadores instauram uma ordem própria no interior do jogo, delimitando um espaço-tempo distinto da vida cotidiana. Esse recorte simbólico, sustentado por normas específicas e por um acordo social entre os participantes, configura o que Huizinga denomina de *Círculo Mágico* (*Magic Circle*), compreendido como uma esfera cultural temporária na qual vigora uma lógica própria de ações e significados, o que favorece estados de envolvimento e concentração próprios da atividade lúdica. Salen e Zimmerman (2012) ampliam essa noção ao compreendê-la como uma fronteira conceitual na qual as regras do jogo operam e produzem sentido, destacando seu caráter socialmente construído e continuamente negociado pelos participantes.³

A participação no jogo, por sua vez, gera sentimentos de tensão e alegria que podemos relacionar ao conceito de Fluxo (*Flow*) do psicólogo Mihaly Csíkszentmihályi (1990), que é um estado de absorção e foco completo em uma atividade, levando o indivíduo a experimentar intensa alegria e satisfação, a ponto de perder a noção de espaço e de tempo. Está ligado a atividades que são desafiadoras e que dão a sensação de cumprir um intento maior (que transcende o simples ganhar ou perder).

Expandindo a visão de Huizinga (2000), o grupo Ludes (Xexéo *et al.*, 2017) traz a seguinte definição de jogo baseada em definições prévias de vários autores, como se pode observar no Quadro 1.

Jogos são atividades sociais e culturais voluntárias, significativas, fortemente absorventes, não-produtivas, que se utilizam de um mundo abstrato, com efeitos negociados no mundo real, e cujo desenvolvimento e resultado final é incerto, onde um ou mais jogadores, ou equipes de jogadores, modificam interativamente e de forma quantificável o estado de um sistema artificial, possivelmente em busca de objetivos conflitantes, por meio de decisões e ações, algumas com a capacidade de atrapalhar o adversário, sendo todo o processo regulado, orientado e limitado, por regras aceitas, e obtendo, com isso, uma recompensa psicológica, normalmente na forma de diversão, entretenimento, ou sensação de vitória sobre um adversário ou desafio (Xexéo *et al.*, 2017).

³ Discussões mais atuais, entretanto, problematizam a ideia de uma separação rígida entre jogo e realidade, concebendo as 'fronteiras' não como algo rígido, mas como algo poroso e dinâmico.

No Quadro 1 a seguir, destacamos alguns pontos focais de cada autor que baseou a definição geral do grupo:

Autor	Definição
Salen; Zimmerman (2012, p. 95)	"Um jogo é um sistema no qual os jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável."
Huizinga (2000, p. 20)	"[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana"; <i>jogos como cultura</i> ."
Crawford (1984)	Após elencar as características de um jogo (como representação, interação lúdica, conflito e segurança), afirma: "Assim, os jogos podem ser entendidos como conflitos nos quais os jogadores interagem diretamente, de modo a frustrar os objetivos uns dos outros."; <i>conflito</i>
Caillois (2001, p. 9-10)	Não oferece uma definição sucinta, mas considera o jogo como "uma atividade que é essencialmente: Livre (voluntária), separada [no tempo e espaço], incerta, improdutiva, regida por regras e fictícia."
Juul (2012)	"Um jogo [clássico] é um sistema formal baseado em regras com um resultado variável e quantificável, em que a diferentes resultados são atribuídos diferentes valores, no qual o jogador despende esforço para influenciar o resultado, o jogador sente-se emocionalmente ligado ao resultado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis."
Suits (1990, p. 34)	"Interagir em um jogo é engajar-se em uma atividade direcionada para produzir um determinado estado de coisas, usando apenas meios permitidos pelas regras, em que as regras proíbem meios mais eficientes em favor dos menos eficientes, e em que tais regras são aceitas apenas porque possibilitam essa atividade". "Interagir em um jogo é o esforço voluntário para superar os obstáculos desnecessários."
Sutton-Smith (1971, p. 405)	Jogos são um exercício de sistemas de controle voluntário, em que há competição entre forças, limitadas por regras para produzir um desequilíbrio."
Abt (1970, p. 6)	"Reduzido à sua essência formal, um jogo é uma atividade entre dois ou mais tomadores de decisão independentes buscando alcançar seus objetivos em um contexto limitador. Uma definição mais convencional seria dizer que um jogo é um contexto com regras entre os adversários tentando conquistar objetivos." (Abt, 1970, p. 6)
Costikyan (1994)	"Um jogo é uma forma de arte na qual os participantes, denominados jogadores, tomam decisões a fim de gerenciar os recursos por meio de <i>fichas do jogo</i> em busca de um objetivo."

Quadro 1: Definições de jogo

Fonte: Adaptado de Salen e Zimmerman (2012) e Xexeo *et al.* (2017)

O que se pode concluir acerca de todas essas definições e abordagens? As definições demonstram que o conceito de jogo evoluiu de uma categoria sociocultural primordial para um objeto formalizado e analisado. Huizinga e Caillois estabeleceram a base do estudo do jogo como uma atividade voluntária, separada, improdutiva e

regrada/fictícia. Suits complementou essa visão, focando o jogo como a aceitação voluntária de regras desnecessárias para superar obstáculos. Já na teoria do *design* (Crawford, Juul, Salen e Zimmerman), o foco desloca-se para o sistema de regras, o conflito e o resultado quantificável. Por fim, cabe lembrar de Brougère (1998), que aborda o jogo de forma mais fluida, como uma construção social e linguística, cuja validade e significado dependem do contexto e da interpretação do sujeito. A convergência dessas visões reside na noção de voluntariedade, regras e separação da vida cotidiana, embora haja desacordo sobre a possibilidade de uma única e universal definição.

Em suma, todas essas definições convergem para o entendimento de que o “jogo” é uma atividade humana fundamental que opera em um ‘espaço separado’ regido por regras aceitas voluntariamente e envolve agência por parte do jogador. O presente artigo reafirma sua importância como meio essencial para o desenvolvimento pleno e a aprendizagem dos alunos, conforme discutido na próxima seção.

2. 2. O JOGO NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Vigotski (2003, 2009) confere grande relevância ao jogo, argumentando que o brincar e os jogos são mecanismos primordiais que possibilitam à criança internalizar regras sociais complexas, catalisam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e, decisivamente, criam Zonas de Desenvolvimento Iminente (ZDI).⁴ O desenvolvimento cognitivo, segundo Vigotski, não ocorre isoladamente, mas é fundamentalmente moldado pelo contexto social, pelas interações com outras pessoas e com os artefatos culturais. O autor também destaca que o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem e salienta o papel do professor como “o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (Vigotski, 2003, p. 76). Esse meio social inclui todos os artefatos e materiais didáticos que o professor seleciona para mediar a relação dos alunos com o objeto de aprendizagem e/ou para alcançar os objetivos pedagógicos. Ressalta, ainda,

⁴ Embora o termo “zona de desenvolvimento proximal-ZDP” seja mais conhecido por professores, ele não traduz realmente o conceito delineado por Vigotski, razão pela qual aqui utilizamos a tradução realizada pela profa. Dra. Zoia Prestes, a partir de textos originais em russo.

que “a experiência pessoal do educando se transforma na principal base do trabalho pedagógico” (2003, p. 75) e reitera que, “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (2003, p. 76).

Assim, em todo o processo educativo, a atividade pessoal do aluno deve ser a base, e “[...] toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade” (Vigotski, 2003, p. 75). Contudo, sua influência não é direta sobre o aluno, mas sim sobre o meio social, que deve ser organizado de forma a alavancar o processo educativo. Nessa dinâmica, o professor atua como regulador do meio social, orientador e mediador das interações com e entre seus educandos, com os artefatos, com os objetos de aprendizagem (na/pela linguagem), configurando uma relação menos assimétrica em que somente ele detém o saber. E, complementando,

Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é **trilateralmente ativo**: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (Vigotski, 2003, p. 79, grifo nosso).

Nessa nova configuração da relação professor-aluno, o jogo pode ser o meio pelo qual se estabelecerá uma ‘ponte’ na construção e condução dos saberes. Isso não significa deixar que as crianças joguem e interajam esperando que algo “mágico” ocorra de forma espontânea; o jogo deve ter uma intencionalidade pedagógica e direcionamento, explorando suas variadas formas e potencialidades educativas, sem, contudo, perder seu caráter lúdico e prazeroso.

Além da intrínseca relação entre o ambiente e as interações, o fator interesse é considerado o motor propulsor natural do comportamento infantil, e essa manifestação deve ser considerada pelos sistemas educativos. Vigotski (2003) afirma que os interesses possuem um significado universal na vida da criança. Desse modo, qualquer atividade proposta deve ser precedida pelo despertar do interesse, considerando a preparação do aluno para a atividade e sua prontidão para agir com autonomia, porém sob a direção e orientação do professor. Cabe ao docente direcionar e educar esses interesses, sendo o jogo um instrumento precioso nesse sentido.

O autor ressalta, pois, o valor fundamental do jogo, reconhecendo que este “aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representa uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana”. Destaca, ainda, seu sentido biológico, ao observar que os animais também brincam (Vigotski, 2003, p. 104). Dessa forma, para Vigotski, o brincar e os jogos constituem uma necessidade vital do desenvolvimento humano. O autor identifica neles uma função que transcende a mera utilidade biológica, configurando-os como uma verdadeira “escola de educação”. Além desse potencial, o jogo também organiza o comportamento emocional, pois quase todas as reações humanas mais profundas são elaboradas e organizadas nesse processo.

Assim, na visão vigotskiana, o jogo, em suas variadas formas e possibilidades de uso, é concebido como a principal fonte de desenvolvimento da criança, desde que se articule com seus interesses, motivações e desejos, que variam de acordo com as faixas etárias. O autor discute, centralmente, os jogos de interpretação de papéis; não os classificou em tipos rígidos, mas analisou a evolução dos jogos por meio de três características principais: a imaginação, a imitação e as regras, e como estas se manifestam, impulsionando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo ao criar uma ponte entre o mundo real e o imaginário. Aqui, centramo-nos nos jogos com regras os quais, como Vigotski salienta, também contêm uma situação imaginária.

Segundo Vigotski (2003), nos jogos com regras, os jogadores, em busca de atingir um determinado objetivo, subordinam (livremente) suas ações (e impulsos) a regras, que as limitam e regulam, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas estratégias, decisões e ações dos outros jogadores. Os jogos e suas regras, além de colocarem problemas, obstáculos, inibem o uso de automatismos, salienta o autor, ao contrário de certos tipos de exercícios. É por essa razão que Vigotski afirma que:

Para a criança, o jogo é a primeira escola de pensamento. Todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio. Quando essa dificuldade não existe, quando conhecemos perfeitamente o meio, e nossa conduta, como processo de correlação com este, transcorre de forma fácil e sem obstáculos, não há pensamento, pois os automatismos começam a funcionar. No entanto, quando o meio nos apresenta novas e inesperadas combinações que exigem novas combinações e reações de nosso comportamento e uma rápida

reorganização de nossa atividade, o pensamento surge como uma etapa preliminar do comportamento, como organização interna das formas mais complexas da experiência, cuja essência psicológica se reduz, em última instância, à escolha, entre as inúmeras reações que parecem possíveis, das únicas necessárias e em concordância com o objetivo fundamental que o comportamento deve resolver” (Vigotski, 2003, p. 106).

Essa natureza reguladora e desafiadora atinge seu ápice no jogo com regras, o qual o autor define como a instância máxima do desenvolvimento lúdico e foco central deste artigo. Para Vigotski, esses

[...] surgem de regras puramente convencionais e das ações ligadas a elas, são uma espécie de escola superior de brincadeira. Eles organizam as formas superiores do comportamento, geralmente estão ligados à resolução de problemas de conduta bastante complexos, exigem do jogador tensões, conjeturas, sagacidade e engenho, uma ação conjunta e combinada das mais diversas aptidões e forças (Vigotski, 2003, p. 105).

Nessa perspectiva, esse tipo de jogo é a maior escola de experiência social viva e coletiva, pois a criança tem seu esforço limitado e regulado por regras e por um grande número de esforços dos outros jogadores, com os quais ela deve ter habilidade de coordenar seu próprio comportamento, estabelecer ativa relação com eles para atacar e se defender, ajudar ou criar obstáculos para o adversário, e prever o resultado das ações mútuas. Vigotski (2003) afirma que o resultado dessa experiência é um insubstituível instrumento educador de hábitos e aptidões sociais. Devido à subordinação do comportamento a regras convencionais, o jogo ensina a conduta racional e consciente, sendo, pois, considerado a primeira escola de pensamento.

O jogo promove, portanto, o desenvolvimento da autorregulação, da intencionalidade e da simbolização, bem como a organização das emoções, ao subordiná-las ao significado da situação vivenciada. É, pois, um meio privilegiado para a educação integral e não mero passatempo, configurando-se como um recurso mediacional potente na ação pedagógica e na formação integral, ao organizar emoções (ou seja, subordiná-las ao significado da situação) e mobilizar sentimentos que atribuem sentido aos conhecimentos construídos.

Além disso, os jogos potencializam simultaneamente a aprendizagem e o desenvolvimento tanto por sua estrutura que motiva quanto pelo despertar dos “sentimentos intelectuais” (p. 23) como a curiosidade e interesse (motivadores para a aprendizagem) e pela dimensão estética da experiência emocional, uma vez que, segundo Vigotski, a vivência emocional – *perezhivanie* (Vigotski, 2001, 2003, 2009) – (no sentido de como a experiência é significada pelo sujeito; no sentido da relação afetivo-semântica) influencia a consolidação na memória. Por fim, nesse processo, a apropriação da linguagem/repertórios discursivos contribui para o desenvolvimento do pensamento.

2. 3. O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL

O estudo de Lima (2008) propõe superar a dicotomia entre jogar e aprender no contexto educacional, que frequentemente marginaliza o jogo ao tratá-lo como mero relaxamento ou recompensa. Baseando-se na perspectiva Histórico-Cultural, o autor defende o jogo como um recurso pedagógico privilegiado e imprescindível, argumentando que negá-lo à criança é reduzir suas possibilidades de desenvolvimento humano.

Lima (2008) alinha-se à visão de Brougère e reitera a tese de Huizinga, enfatizando que o jogo, como atividade de natureza histórica e social, é um veículo crucial para a assimilação da cultura (valores, conhecimentos e habilidades). O pesquisador resgata historicamente o jogo, citando diversos pensadores e pedagogos, e analisa múltiplas teorias e tendências de uso na educação, com o objetivo de subsidiar teoricamente a prática docente. Na visão do autor, o jogo é essencial para desenvolver a linguagem, o pensamento, a capacidade simbólica, memória, atenção, concentração, e os aspectos socioafetivos e morais.

Para que o jogo seja efetivamente incorporado, o autor defende a necessidade de decisões pedagógicas e políticas que sensibilizem o educador. Entre as principais conclusões de Lima (2008), destacam-se: 1. a urgência de uma revisão curricular na formação docente para que o professor compreenda a natureza, a gênese e a importância do jogo como um meio de alcançar finalidades educativas; 2. o papel do

professor como mediador entre a criança e a cultura lúdica, devendo conhecer a evolução e os tipos de jogos para adequar as situações à zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁵ do aluno; 3. a necessidade de o educador ir além de concepções limitadas, como o jogo ser apenas recreação ou um simples instrumento didático (“engodo” para conquistar a atenção dos alunos), reconhecendo-o como uma atividade complexa que se complementa com o trabalho escolar; 4. o reconhecimento de que a utilização do jogo deve pautar-se no tripé de “Conhecer, Apreciar e Vivenciar”⁶ para potencializar sua influência.

Lima (2008) resume que o jogo é um instrumento significativo e vital no ambiente escolar, desde que o educador se aproprie ativamente do conhecimento que o sustenta, transformando-o de uma atividade secundária em um fator poderoso de desenvolvimento e aprendizagem. Secundarizar a atividade lúdica é um grave equívoco que compromete a formação de crianças críticas, solidárias, autônomas e criativas. Citando Chateau (1987), Lima conclui que o jogo é essencial para o desenvolvimento da alma e da inteligência, melhorando a motivação, a cooperação, o respeito mútuo, a autonomia e a curiosidade. Tais argumentos fundamentam a escolha dos jogos de tabuleiro modernos como estratégia central para o desenvolvimento das competências leitora, linguísticas e socioemocionais descritas neste estudo.

A relevância do lúdico transcende, portanto, a mera aquisição de conteúdos específicos, ancorando-se na potencialidade dos jogos para catalisar o desenvolvimento integral e o engajamento discente, conforme destacado na Introdução. O jogo oferece um espaço seguro para a experimentação de papéis sociais, a negociação de regras e a tomada de decisões – habilidades cruciais para a formação cidadã.

⁵ Mantivemos o termo usado pelo autor.

⁶ Tripé que o autor traz a partir do trabalho de Barbosa (1984): BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos/ acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984. 187p.

2. 4. O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL

O ‘marco zero’ dos jogos de tabuleiro modernos é frequentemente atribuído a Catan (Teuber, 1995), embora, conforme Donovan (2017), a fundação para essa mudança tenha já sido a transformação cultural pós-Segunda Guerra Mundial na Alemanha, que reposicionou o jogo como lazer familiar, rejeitando temas violentos. O ponto de virada decisivo foi a criação do prêmio *Spiel des Jahres* (uma espécie de “Oscar” de jogos de tabuleiro) em 1978, que impulsionou o desenvolvimento de jogos com foco em estratégia e planejamento em detrimento da sorte, como o uso de dados.

Quast e Piccolo (2022) trazem uma lista de princípios adotados principalmente a partir de meados dos anos 1990 por *designers* de jogos (principalmente europeus) e que auxiliam na caracterização dos jogos de tabuleiros modernos:

- maior atenção à tomada de decisões, planejamento e estratégia ao invés da sorte (as decisões dos jogadores devem ter mais peso);
- regras elegantes (o que envolve complexidade, porém sem detalhes demasiados ou que demandem muito tempo para serem aprendidas);
- tempos de partida mais curtos;
- dados usados com parcimônia ou ausentes; para adicionar certa aleatoriedade, cartas podem ser usadas. O elemento sorte é substituído por opções que são propiciadas ao jogador para que as execute em seu turno, com base em planejamento/estratégia, tomada de decisões, analisando as ações dos outros jogadores; [...]
- a competição começa a ser suplantada pela cooperação;
- todos os jogadores devem permanecer envolvidos até o final [...];
- há incerteza sobre quem será o vencedor e pode haver reviravoltas até perto do final do jogo (Donovan, 2017).

Nicholson (2008) acrescenta, por exemplo, o fato de que os jogos possibilitam que os jogadores tomem decisões importantes, testem e usem diferentes estratégias ou táticas e muitos oferecem maneiras/caminhos diferentes para se chegar à vitória. Jogos mais complexos englobam várias mecânicas. Tais aspectos estão muitas vezes ausentes em jogos pedagógicos.

Na pesquisa sobre jogos de tabuleiro modernos no ensino, Ramos (2022), destaca que sua característica colaborativa contribui significativamente para o grupo social, segundo Huizinga (2000). A autora, baseada em Boller e Kapp (2018), defende o uso do termo “jogos de aprendizagem” em vez de “jogos pedagógicos ou de ensino”,

enfatizando que o objetivo principal é a diversão (que é oriunda do fato de vencer desafios, se superar, decifrar padrões etc.) e, por consequência, a aprendizagem, conforme destacam, por exemplo, Gee (2003) e Koster (2014). A implementação desses jogos demanda, contudo, uma clara intenção pedagógica, ou uma metodologia clara, como apontam Boller e Kapp (2018) e que envolve três passos essenciais: (1) introdução (apresentação dos objetivos); (2) a vivência prática do jogo; e (3) o debate pós-jogo, onde o instrutor/professor e os alunos conectam os eventos do jogo ao aprendizado formal.

Portanto, pode-se concluir por todo o exposto que o trabalho didático proposto adota os jogos de tabuleiro modernos precisamente por suas características intrínsecas (foco em análise, estratégia, planejamento e tomada de decisões como parte de um *design* bem estruturado que pode, ainda, envolver cooperação). Esses jogos podem, portanto, conforme a perspectiva histórico-cultural, atuar como mediadores no desenvolvimento integral (social, cognitivo e emocional) e atender às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) de forma inovadora e engajadora, conforme exposto na seção a seguir, na qual descrevemos o jogo e as habilidades e competências da BNCC que buscou-se trabalhar por seu intermédio.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: DESENHO, CONCEPÇÃO, INSTRUMENTOS E MATERIAIS DO “JOGO DAS SOLUÇÕES”

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção pedagógica, com o objetivo de articular estruturas conceituais de acessibilidade à prática docente. O objeto central da intervenção é o “Jogo das Soluções”, uma transposição didática inspirada no jogo “Duelo” (Editora UIA), um jogo argumentativo. A adaptação foi concebida como um exercício de *design* instrucional dentro da disciplina “Jogos, brincadeiras, *storytelling*, ludificação (*gamification*) e princípios de aprendizagem”, do programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, ministrada pela segunda autora, visando o aprimoramento da mecânica e da temática para o contexto da educação inclusiva.

A dinâmica de “batalha de argumentos” em duplas demanda que os alunos se articulem e apresentem soluções coerentes para problemas, utilizando como base as informações e características/habilidades de seus personagens.

O material didático foi estruturado em um deck de 30 unidades, categorizadas em 20 *Cartas de Personagem* – representando a diversidade funcional (focando em competências e “superpoderes” que enfatizam a agência e o protagonismo) – e 10 *Cartas-Problema*, com cenários que apresentam barreiras urbanísticas, arquitetônicas ou sociais (calçadas irregulares, falta de sinalização tátil), ambas acompanhadas de imagens representativas e descrições textuais. Como exemplo, pode-se citar: (a) *Pequena Lô*, Pessoa com Deficiência Física (mobilidade reduzida). É *influencer*, apresentadora em TV, muito divertida e luta contra o capacitismo; e (b) Carta-Problema – *Barreira urbanística*: rua e calçada irregulares. A Pessoa em cadeira de rodas não consegue passar. Qual a solução?

A produção visual utilizou a técnica de curadoria digital associada à Inteligência Artificial (IA). A ferramenta foi empregada na geração de imagens que sintetizam conceitos de acessibilidade, garantindo um apelo semiótico contemporâneo e alinhado aos eixos de Leitura e Análise Linguística e Semiótica da BNCC. A Figura 1 a seguir traz a imagem do jogo original, com exemplos de algumas cartas.



Figura 1: Cartas de personagem e cartas de ação do jogo “Duelo”

Fonte: Acervo pessoal da segunda Autora

A Figura 2, abaixo, apresenta algumas cartas do “Jogo das Soluções”:



Figura 2: Cartas de personagem e cartas-problema do “Jogo das Soluções”

Fonte: Elaborado pela primeira Autora

Na próxima seção, discutiremos sobre a implementação do jogo e as habilidades e competências da BNCC que se buscou trabalhar por seu intermédio.

3.1. PROCEDIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO JOGO E ALINHAMENTO À BNCC

A intervenção ocorreu com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar pública no município de Taubaté (SP) e buscou integrar os seguintes objetivos de aprendizagem e competências da BNCC:

1. Desenvolvimento da Argumentação (Competência Geral 7): O foco central do jogo é a capacidade do aluno de formular e defender soluções para problemas de acessibilidade. Ao argumentar publicamente para convencer seus pares, o estudante mobiliza a habilidade EF05LP15, que consiste em identificar e organizar argumentos para sustentar um ponto de vista;

2. Leitura e Análise Semiótica (Eixo Leitura): Os alunos devem interpretar as informações das cartas de forma autônoma (EF05LP10). A leitura fluida torna-se um requisito funcional de persuasão, enquanto a interpretação das imagens geradas por ferramentas de inteligência artificial exercita a habilidade (EF15LP04), referente ao reconhecimento de efeitos de sentido em recursos gráfico-visuais;

3. Consciência Ética e Empatia e Cidadania (Competências Gerais 9 e 10): Ao assumirem a perspectiva dos personagens e buscarem soluções para barreiras sociais, os alunos praticam a empatia e o diálogo, fomentando um debate crítico sobre inclusão e direitos humanos. Essa dinâmica mobilizou a competência específica 2 e a habilidade EF15LP02, ao utilizar a linguagem oral para produzir sentidos e negociar soluções que respeitam a diversidade.

4. Simultaneamente, a interação com imagens geradas por IA contempla a competência específica 5 e a habilidade EF15LP01, incentivando o uso ético e reflexivo das tecnologias digitais. Por fim, a intervenção consolida a Competência Geral 10 (Responsabilidade e Cidadania), ao instigar o aluno a agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, utilizando os conhecimentos construídos no jogo para tomar decisões que promovam a equidade e a justiça social no contexto de sua própria comunidade.

O Quadro 2 abaixo sintetiza as Competências e Habilidades:

Eixo BNCC	Competência / Habilidade	Atividade no Jogo
Argumentação	CG - 7 / EF05LP15	Defesa oral de soluções baseadas nos atributos dos personagens.
Leitura e Semiótica	EF05LP10 / EF15LP04	Interpretação de textos curtos e análise de imagens geradas por IA.
Ética e Empatia	CG - 9	Tomada de perspectiva frente às barreiras sociais e de infraestrutura.

Eixo BNCC	Competência / Habilidade	Atividade no Jogo
Interação Social e Linguagem	CE 2 / EF15LP02	Diálogo e negociação de sentidos para a resolução de conflitos e barreiras de acessibilidade.

Quadro 2: Competências e habilidades da BNCC para o “Jogo das Soluções”

Fonte: Elaborado pela primeira autora

A implementação do jogo foi organizada em três fases distintas:

(a) *Fase de Instrução e Modelagem*: ocorreu com a leitura compartilhada das regras (Figura 3) e realização de uma rodada simulada para estimular a criação do "Círculo Mágico" e objetivando a compreensão da mecânica de batalha argumentativa. O jogo se desenrolou da seguinte forma: as cartas foram embaralhadas e colocadas em dois montes separados - um para as cartas de personagem e outro para as cartas-problema. Uma dupla iniciou o jogo, com cada integrante retirando uma carta com personagem e, em conjunto, retiraram uma única carta-problema. Após a leitura das cartas, ocorreu a batalha, com a proposição de soluções de acordo com o “poder/característica” de cada personagem.

“Jogo das soluções”. Como Jogar.

1.Preparação: Formar duas pilhas de cartas: uma de personagens e outra de desafios.

2.Início da Rodada: Dois jogadores são escolhidos para dialogar. Cada um tira uma carta de personagem e apenas uma carta de desafio, depois revelam as cartas tiradas.

3.Leitura das cartas e solução para o desafio apresentado: Cada jogador tem um tempo para apresentar seu personagem e como ele poderia resolver melhor o desafio proposto para superação do problema apresentado

4.Votação: Os demais jogadores votam na melhor solução criada .

5.Próxima Rodada: O vencedor ganha a carta de desafio e desafia outro jogador. Novas cartas de personagens e desafios são retiradas e o jogo recomeça.

6.Vitória: O jogo termina ao final das cartas de desafio e o jogador com o maior número de dessas cartas vence, sendo considerado o melhor resolvidor de desafios ou criador de soluções..

Características:

1.Foco: Desenvolver a capacidade reflexiva, criativa e argumentativa.

2.Cenário: O jogo utiliza personagens diversos e desafios do dia a dia da pessoa com deficiência, mostrando que o gênero, raça e físico não são determinantes para o talento em algo.

3.Interação: Estimula a discussão de assuntos polêmicos e a capacidade de confrontar ideias e pensar em soluções frente aos desafios da vida de uma pessoa com deficiência. Estimula também a empatia e a consciência crítica sobre problemas sociais.

Figura 3: manual com as regras e características do “Jogo das Soluções”

Fonte: Autora 1 - fotocópia da imagem original

(b) *Fase de Execução* (Batalha de Argumentos): realizada na dinâmica em duplas em que, para cada carta-problema, os jogadores deveriam propor soluções viáveis utilizando os atributos de seus respectivos personagens.

(c) *Fase de Avaliação Coletiva*: foi o processo democrático de votação, no qual o grupo avaliava a coerência e a exequibilidade da solução, definindo o vencedor por consenso fundamentado.

A coleta de dados, foi realizada de forma qualitativa por meio de observação da professora-pesquisadora (primeira autora) e de seus registros sistemáticos em diários de campo, que forneceram os subsídios necessários para a avaliação da eficácia do projeto. A análise subsequente não se limita à descrição cronológica das partidas, mas busca interpretar as manifestações de pensamento crítico, empatia e domínio linguístico que emergiram durante a atividade, confrontando a práxis observada com o referencial teórico que sustenta o jogo como recurso mediador.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

A experiência didática com o "Jogo das Soluções" demonstrou ser uma metodologia de ensino potencialmente eficaz, notadamente no que tange ao desenvolvimento da argumentação pública, pois impeliu os alunos a estruturarem o raciocínio de forma lógica, catalisando não apenas a fluência leitora, mas também a capacidade de inferência. Nesse contexto, o desempenho no jogo demonstrou ser diretamente proporcional à proficiência do aluno em interpretar e extrair evidências textuais das cartas, utilizando-as como alicerce para a sustentação de seus argumentos. Esse processo alinhou-se e às competências da BNCC (Brasil, 2018), ao demandar engajamento crítico e seleção criteriosa de informações.

Em decorrência, pois, da necessidade de persuasão entre pares, observou-se a mobilização orgânica da habilidade EF05LP15. O aluno não apenas identificava o argumento isolado, mas passava a hierarquizá-lo estrategicamente em resposta às barreiras apresentadas pelos oponentes. Consequentemente, a fluência leitora ao

longo do jogo consolidou-se como um instrumento de agência social, em que o domínio do texto se torna o mediador do sucesso dentro do ambiente lúdico. Diferentemente de atividades de leitura passiva, o jogo exigiu o que se pode denominar leitura pragmática. Para vencer a "batalha", o aluno precisou realizar uma decodificação precisa das habilidades do personagem para gerar uma estratégia argumentativa convincente.

Ao mesmo tempo, a inserção de imagens geradas por IA permitiu uma análise semiótica expandida. Os alunos demonstraram capacidade de interpretar nuances visuais nas cartas de barreiras, associando-as a conceitos de direitos humanos. O debate democrático para decidir o vencedor evidenciou o jogo como um espaço de negociação de sentidos, no qual a solução incoerente era corrigida coletivamente, fortalecendo o pensamento crítico.

A utilização de personagens com deficiência promoveu um deslocamento de perspectiva essencial. Ao assumir o papel do outro, o estudante opera na ZDI, onde o desafio da barreira é enfrentado pela mediação das características do personagem. O jogador, ao ser desafiado pelas limitações e potencialidades dos atributos do personagem, deixa de operar sob sua lógica individual, performando novos papéis sociais e pontos de vista e criando uma zona de desenvolvimento coletiva por meio de diálogos argumentativos. Conforme destaca Holzman (2009), as pessoas podem “ser quem não são” para aprender. Ao “atuar” como alguém que ainda não somos, ou ao realizar algo que ainda não sabemos fazer completamente, entramos no processo de “tornar-se” (*becoming*).

Ao assumirem papéis de pessoas com diversos tipos de deficiência, os participantes criaram um ambiente de experimentação em que a criação da zona (o ambiente de jogo) e aquilo que foi criado (a solução proposta) ocorreram simultaneamente – o que a autora define como o fim da dualidade entre processo e produto. Esse exercício pode promover uma reestruturação da percepção sobre inclusão, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e do pensamento ético e socialmente crítico. Como apontado na Introdução, alguns dos focos mais amplos do jogo eram justamente os pilares “aprender a conviver” (respeito e valorização das

diferenças) e o “aprender a ser” (desenvolvimento integral, estimulando autonomia, ética, sensibilidade, responsabilidade e pensamento crítico).

Essa interpretação de papéis, como aponta Prestes (2012), é o que guia o autodomínio, ou seja, o poder de dominar os próprios impulsos e desejos. No jogo aqui apresentado, esse autodomínio manifesta-se como a “contenção do eu” e o “reconhecimento da primazia do outro” – um recuo indispensável do ‘eu’ para que as demandas éticas e as necessidades alheias tornem-se a prioridade da ação. Assim, ao buscarem soluções sob a ótica do personagem, os alunos não apenas estão desenvolvendo a Competência Geral 9 da BNCC (Empatia e Cooperação), mas vivenciam o jogo como parte de sua formação humana e ética, transformando o debate sobre acessibilidade em uma experiência real de alteridade e consciência social. Ao mesmo tempo, tudo isso está entrelaçado com a Competência Geral 10 da BNCC (Responsabilidade e Cidadania).

O significado do tema inclusão foi, pois, construído na *práxis* comunicativa, onde as regras do jogo e a interação com os colegas (cooperação) determinaram a construção de sentidos. Essa estrutura regrada, que propicia a criação do Círculo Mágico (Huizinga) e, em especial, da ZDI (Vigotski), permite que o jogo equilibre a meta lúdica com o objetivo de instrução (Boller; Kapp, 2018), refletindo o apelo de Lima (2008): o jogo não é um passatempo, mas pode ser um recurso complexo e potente no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os resultados da experiência didática com o “Jogo da Soluções” indiquem contribuições relevantes para o trabalho com argumentação, leitura e discussão sobre inclusão, cumpre assinalar as limitações do presente estudo, uma vez que a implementação ocorreu em caráter piloto com apenas uma turma de 5º ano em uma escola no município de Taubaté/SP. Ademais, a análise priorizou a dinâmica interacional do momento lúdico, sem mensurar a retenção da consciência ética ou se a fluência argumentativa observada foi transposta para outros contextos. Impõe-se, ainda, um exame crítico sobre a semiótica das imagens geradas por Inteligência Artificial (IA), as quais podem reproduzir vieses estéticos ou simplificações algorítmicas inerentes aos seus bancos de dados.

Para desdobramentos futuros, a implementação do jogo poderia ser seguida da realização de estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano, validando o jogo como subsídio para o aprimoramento de diretrizes pedagógicas locais. Cabe destacar ainda, que não será um único jogo, utilizado uma única vez, que irá propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências, dado que se trata de um longo processo. A expansão da pesquisa para uma escala mais ampla dentro da própria rede de ensino da cidade permitiria testar as potencialidades do jogo e coletar dados sobre o desenvolvimento da argumentação dos discentes em diferentes contextos. Por fim, a transposição para plataformas digitais e a aplicação da "batalha de argumentos" em outros temas da BNCC — como sustentabilidade e diversidade cultural — são outras opções que os professores poderiam explorar.

Em suma, o "Jogo das Soluções" evidencia o potencial dos jogos de tabuleiro modernos como instrumentos pedagógicos não apenas para o trabalho com conteúdos didáticos específicos, mas também para abordar temas sociais complexos, desde que inseridos em propostas didáticas intencionalmente planejadas e acompanhadas da devida mediação docente. Os jogos podem, portanto, mediar o desenvolvimento da cidadania. Ao articular ética, linguagem e ludicidade, a proposta demonstra que o ambiente escolar pode transcender a instrução formal para se tornar um 'laboratório social'. Nesse espaço, a argumentação deixa de ser meramente uma competência curricular para se converter em ferramenta para a conscientização sobre a inclusão social e para possíveis transformações. Podem contribuir, pois, para o desenvolvimento integral dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem rico e com significado social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de>

atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.MEC; SEB, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

DONOVAN, T. **It's all a game**: the History of Board Games from Monopoly to Settlers of Catan. New York: Thomas Dunne Books, 2017.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HOLZMAN, Lois. **Vygotsky at work and play**. New York/London: Routledge, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, [1938]2014.

KOSTER, Raph. **A Theory of Fun for Game Design**. 2. ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2014.

LIMA, José Milton de. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MOITA-LOPES, Luiz P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NICHOLSON, Scott. Modern board games: It's not a Monopoly any more. **Library Technology Reports**, v. 44, n. 3, p. 8-10, 38-39, 2008. Disponível em: <https://scottnicholson.com/pubs/modernboardgames.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUAST, Karin; PICCOLO, Paula. Ensino-aprendizagem de língua inglesa, práticas de letramento e jogos de tabuleiro (ou de mesa) modernos. In: BATISTA-DUARTE, Ewerton; QUAST, Karin; DAMIÃO, Sílvia M. (Org.). **O trabalho com a língua inglesa na voz dos especialistas do Vale do Paraíba**. Taubaté: EdUnitau, 2022. p. 42-57.

QUAST, K. O que está em jogo quando jogamos? In: PICCOLO, P. T.; CARVALHO, A. V. (Org.). **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 54-65.

RAMOS, Patrícia Ingrid. **Jogos de tabuleiro modernos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa:** práticas e resultados. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo:** Fundamentos do design de jogos. Tradução: Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** Edição comentada por Guilherme Blanck. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** Edição comentada por Ana Luíza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, [1953]1999. (Coleção Os Pensadores).

XEXÉO, G.B.; ARRUDA, A. de F. do C.; VANDERLEY, A.A.P.; TAUCEI, B.B.; OLIVEIRA, C.D. de; BRITO, E.F.M. de; KRITZ, J.S.; COSTA, L.F.C.; SILVAM M.A.R. da; MONCLAR, R.S., GARROT, R. da C.; CLASSE, T.M. de; TEIXEIRA, V.A. **O que são jogos:** uma introdução ao objeto de estudo do LUDS. (Relatório Técnico), 2017. Rio de Janeiro, RJ: COPPE/UFRJ. Disponível em: <https://pesc.coppe.ufrj.br/uploadfile/publicacao/2766.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Gisele Siqueira dos Santos Ribeiro da SILVA

É especialista em Língua Portuguesa Gramática e Uso e em Pedagogia Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduada em Letras-Literatura pela UNITAU, em Pedagogia e Sociologia pelo Centro Universitário de Araras Doutor Edmundo Ulson (UNAR). Atualmente, mestranda no curso de Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: gisscunha@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3538-6193>

Karin QUAST

É doutora em Educação pela UNICAMP, Mestre em Linguística Aplicada e especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade de Taubaté (UNITAU), onde atua

como docente no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Suas pesquisas focam no ensino-aprendizagem de línguas (estrangeira/adicional e Língua Portuguesa) sob as perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva de linguagem, abrangendo temas como translinguagem, metodologias ativas, uso de narrativas, jogos e gamificação, bem como letramento em jogos. Integra o Grupo de Estudos Decoloniais (CNPq). E-mail: karin.quast@unitau.br; ludificar.ensinolinguas@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0783-0395>

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas pelas observações realizadas, as quais auxiliaram no refinamento da versão final deste texto.

Recebido em: 31. jan.2026

Aprovado em: 27.fev.2026