



SEÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Board games: a gamificação e a interdisciplinaridade na construção de uma educação significativa

Board games: gamification and interdisciplinarity in the construction of meaningful education

Joicy Carvalho dos Santos¹

orcid.org/0000-0002-8195-0432
joicy.santos@maristas.org.br

Camila Marchiori Sena²

orcid.org/0000-0002-1287-3621
camila.sena@maristas.org.br

Recebido em: 30/9/2020.

Aprovado em: 3/11/2020.

Publicado em: 11/03/2021.

Resumo: A adolescência é um processo doloroso no qual o indivíduo passa por mudanças corporais, comportamentais e sociais. Considerando essas transformações, frequentemente professores encontram um público desmotivado com as rotinas escolares e ávido por inovações. Buscando suprir as necessidades desses estudantes construiu-se a sequência didática Board Games: uma abordagem interdisciplinar. Alicerçados nas teorias sobre gamificação e educação, os professores do ensino fundamental anos finais do Colégio Marista Assunção desenvolveram propostas pedagógicas interdisciplinares com os estudantes de 7.º ano a fim de engajá-los em sua aprendizagem. Neste relato de experiência apresenta-se essa proposta que utilizou *board games* como pano de fundo para o desenvolvimento de habilidades de todos os componentes curriculares do ensino fundamental anos finais.

Palavras-chave: Board games. Sequência didática. Interdisciplinaridade. Gamificação.

Abstract: Adolescence is a painful process, in which the individual undergoes bodily, behavioral, and social changes. Considering this development, teachers often find students unmotivated by school routines and eager for innovation. To meet the needs of these students, the didactic sequence *Board Games: an interdisciplinary approach* was built. Based on theories of gamification and education, teachers of the final years of elementary school from Colégio Marista Assunção developed interdisciplinary pedagogical proposals with 7th-grade students to engage them in their learning. This experience report presents this proposal that uses board games as a background for the development of skills in all curricular components of the elementary school in the final years.

Keywords: Board games. Didactic sequence. Interdisciplinarity. Gamification.

Introdução

A construção do conhecimento em sala de aula se depara com inúmeras barreiras, tais como o formato e a didática das aulas propostas, o interesse e autonomia dos estudantes, o distanciamento entre os conteúdos trabalhados e a vida desses indivíduos. Além disso, no 7.º ano do ensino fundamental anos finais, onde essa sequência didática² foi aplicada, nos deparamos com um público adolescente em processo de desenvolvimento corporal e social, com emoções, motivações e interesses voláteis. Características que dificultam ainda mais o processo de construção de conhecimento cotidiano.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Colégio Marista Assunção, Porto Alegre, RS, Brasil.

² Sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas interligadas que visam ao desenvolvimento de habilidades relativas às quatro áreas do conhecimento. Trata-se de uma organização processual de propostas pedagógicas cujo objetivo é resolver uma situação-problema a partir de questões norteadoras.

Buscando envolver esses estudantes desmotivados com as rotinas escolares e ávidos por inovações, a sequência didática *Board Games*³: *uma abordagem interdisciplinar* foi elaborada e aplicada no segundo semestre de 2019. Nela, professores das áreas das Ciências Humanas, Ciências Naturais, Linguagens e Matemática se uniram para elaborar essa proposta pedagógica. Com o objetivo de aproximar os conteúdos nucleares específicos de cada área à vida do estudante, utilizaram-se os jogos de tabuleiro como forma de sistematização do produto final.

Assim, se construiu um trabalho interdisciplinar cujos dez componentes curriculares se conectaram, seja no desenvolvimento de habilidades e competências comuns a todos eles, seja no desenvolvimento de habilidades específicas de cada área.

Os jogos de tabuleiro proporcionaram a integração de todas as áreas, desde a análise dos elementos e conteúdos nucleares que compõem esse objeto – feita com as partidas jogadas entre os estudantes; até a construção de um jogo autoral, baseada na experiência vivenciada. Dessa forma, os jogos e as suas mecânicas de gamificação passaram todas as ações desenvolvidas nessa sequência didática.

1 Interdisciplinaridade e gamificação: uma educação significativa

Segundo Olímpio e Marcos (2015), a adolescência é um processo doloroso, no qual o indivíduo passa por mudanças corporais, comportamentais e sociais, o que exige desse sujeito sua resignificação como pessoa e como indivíduo atuante na sociedade, promovendo o surgimento de dúvidas e incertezas. Considerando essas transformações, deparamo-nos com um público desmotivado com as rotinas escolares, competitivo e ávido por inovações. Buscando suprir as necessidades desses estudantes, no segundo semestre de 2019, construiu-se o planejamento de uma sequência didática interdisciplinar.

A partir do trabalho buscou-se desenvolver variados processos de aprendizagem. De acordo com as matrizes curriculares maristas, o aprendizado pode ser discutido por diversas perspectivas, sendo uma delas a aprendizagem cooperativa que “[...] envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento” (UMBRASIL, 2016, p. 15), bem como a aprendizagem interdisciplinar que possibilita a compreensão globalizadora do objeto de estudo.

Construir uma aprendizagem cooperativa e interdisciplinar não é uma tarefa fácil, ainda mais tratando-se de um grupo de estudantes composto por sujeitos em constante transformação neurológica e comportamental. Os estudantes têm outras prioridades e as demandas da escola ficam em segundo plano nessas situações. Contudo, é papel do professor engajado buscar estratégias que auxiliem nesse processo. A neurociência afirma que

[...] alguém aprende quando adquire competência para resolver problemas e realizar tarefas, utilizando-se de atitudes, habilidades e conhecimentos que foram adquiridos ao longo de um processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, aprendemos quando somos capazes de exibir, de expressar novos comportamentos que permitem transformar nossa prática e mundo em que vivemos (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142).

Dessa forma, a partir de uma sequência didática buscou-se refletir sobre maneiras de incentivar os estudantes a desenvolverem habilidades e competências de forma processual e engajada. O trabalho por sequência didática facilita o estabelecimento de conexões entre uma área do conhecimento, colaborando assim para que o estudante compreenda que os objetos de estudos possuem diversas abordagens. Conforme UMBRASIL (2016), a sequência didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade⁴, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações e componentes curriculares.

³ De acordo com Kyppo (2018), *board games* são jogos de tabuleiro que utilizam tabuleiros marcados com padrões específicos nos quais as peças são movidas com o objetivo de resolver problemas da narrativa de jogo.

⁴ Entende-se como interdisciplinaridade a reflexão apresentada no Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber Educação Básica (UMBRASIL, 2010).

Esse procedimento é uma possibilidade para o professor criar uma rota de aprendizagem que favoreça metodologias com abordagens diferentes. A aprendizagem é um processo cerebral que necessita de constantes estímulos, sendo necessário um esforço por parte do professor para que esses movimentos cerebrais ocorram de maneira significativa durante o tempo de aula.

As emoções atuam como um sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo, e são, também, um eficiente mecanismo de sinalização intragrupal, já que podemos reconhecer as emoções uns dos outros e, por meio delas, comunicar situações e decisões relevantes aos demais indivíduos ao nosso redor (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 75).

Compreendendo o relevante papel que as emoções têm no ensino-aprendizado, foi necessário encontrar estratégias para que esse processo ocorresse durante as aulas, visto que estudantes – conectados com o mundo fora dos muros da escola – não encontravam sentido em aulas teóricas e unilaterais. Construir aulas alinhadas com o contexto dos estudantes é papel essencial de um professor engajado na elaboração de um aprendizado significativo.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (FREIRE, p. 84, 1987).

Freire reitera a importância de construir uma educação junto com todos os sujeitos da comunidade escolar. Para isso, é necessário que se utilize a linguagem adequada ao público que se está direcionando. Uma pedagogia engajada e que visa à autonomia estudantil, necessita apropriar-se das dinâmicas pertencentes àquele grupo. Afinal, ignorar as técnicas utilizadas nos jogos, contexto tão presente na vida dos jovens, é reforçar a prática da educação bancária.

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação

concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 1987, p. 87).

É fundamental salientar que ao afirmar a importância de alinhar seu discurso aos ouvintes, Freire refere-se à sensibilidade que o professor deve possuir para conhecer a comunidade escolar em que está inserido. Tendo em vista que a educação acontece no diálogo, os professores do ensino fundamental do Colégio Marista Assunção, de todas as áreas do conhecimento, imergiram em um desafio coletivo: realizar aulas interdisciplinares utilizando estratégias de gamificação e *board games*.

Conforme Busarello e Ulbricht (2010), gamificação é pensar como em um jogo, utilizando as mecânicas e dinâmicas do mesmo em outros contextos, para além do jogo em si. Esse conceito aplicado à educação tem a função de estimular as emoções a fim de produzir um ambiente favorável à aprendizagem. Com o aumento do engajamento, há a intensificação da atenção nas propostas didáticas apresentadas. Assim, o estudante encontra-se mais motivado a participar das aulas e interagir com o professor, construindo uma educação autêntica. Segundo Kapp (2012, p. 10, tradução nossa),

Técnicas baseadas em gamificação ou somente gamificação, quando aplicadas adequadamente, possuem o poder de engajar, informar e educar. [...] Gamificação é o uso de mecânicas, estética e pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.⁵

Nessa sequência didática, o conceito de gamificação foi aplicado de diferentes formas, a partir da perspectiva de cada área do conhecimento. Perpassando pelas narrativas literárias até o pensamento lógico-matemático na resolução de problemas. Sendo assim, a gamificação não compreende somente o trabalho com os jogos digitais ou analógicos, mas também o uso das mecânicas e dinâmicas presentes nesses instrumentos, aplicadas ao contexto de sala de aula. Busarello

⁵ Do original: Game-based techniques or gamification, when employed properly, have the power to engage, inform, and educate. [...] Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.

e Ulbricht (2010) apresentam quatro mecânicas gamificadas, sendo elas: meta do jogo, regras, sistema de *feedbacks* e participação voluntária.

A meta introduz a motivação para o estudante participar da atividade proposta. Estipulando um objetivo comum a todos, constrói-se a ideia de pensamento coletivo na busca por uma solução favorável aos sujeitos presentes naquela comunidade escolar. Já as regras são estipuladas a partir dessa meta. O jogador, após compreender claramente todas as regras, assume um papel no jogo e define seus comportamentos a partir delas.

Os *feedbacks* são por onde o jogador compreende sua evolução dentro de um jogo, e também acabam por determinar as suas novas ações, frente a sua compreensão do retorno dado. Por fim, a participação voluntária é um dos elementos mais importantes do processo de gamificação, visto que pressupõe que o jogador esteja disposto a se relacionar com os elementos do jogo, aceitando desde a meta até o sistema de *feedback*.

Considerando essas mecânicas, pode-se pensar que a escola já realiza um ensino gamificado. Porém, é necessário ressaltar que por mais que algumas ações sejam gamificadas, como avaliação por notas, estudantes destaques, entrega de avaliações etc., não se trata de uma abordagem contextualizada. Reitera-se, assim, a importância de conectar-se com seu público para construir um momento gamificado e significativo para os estudantes.

A gamificação (sic) surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens [...] Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2010, p. 83).

Experiências emocionalmente significativas são desafiadoras quando possuímos um grupo heterogêneo de estudantes e, no caso desta sequência didática específica, de professores. No Colégio Marista Assunção há uma cultura instaurada de trabalhos interdisciplinares por meio de sequências didáticas por área de conhecimento. Contudo, alinhar o planejamento de quatro áreas em uma problematização comum

foi uma experiência curricular transformadora.

A problematização pode ser caracterizada como uma etapa de um projeto ou de sequências didáticas. Por exemplo, as perguntas/problemas dirigidas aos eixos estruturantes que perpassam e integram as áreas do conhecimento poderão dar origem à delimitação de aspectos a serem investigados dentro dos próprios componentes curriculares (UMBRASIL, 2016, p. 15).

A partir da mesma problemática, os professores de todas as disciplinas construíram suas aulas a fim de desenvolver habilidades e competências que pudessem resolver os problemas encontrados durante o trabalho proposto. Dessa forma, a partir de um contexto pertinente aos estudantes, os jogos, construiu-se uma simulação de questões reais, com suas complexidades, para que os discentes resolvessem a partir dos conteúdos aprendidos nas diversas aulas. Sabe-se que a aprendizagem interdisciplinar propicia uma compreensão globalizada das realidades, visto que é necessário construir um pensamento complexo para alcançar essa compreensão.

Morin (2005) afirma que o pensamento unidimensional é pobre, já que não apresenta todas as dimensões do conhecimento sobre um objeto de estudo. Alinhando a interdisciplinaridade às estratégias de gamificação, buscou-se propiciar aos estudantes momentos de reflexão e construção de aprendizagens significativas e cooperativas. A todo momento, as turmas precisavam apreender os conceitos trabalhados e conectar com as demais disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, unificou-se o conhecimento, deixando-o multidimensional.

Nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (UMBRASIL, 2016, p. 15).

A abordagem interdisciplinar proporciona uma visão multidimensional aos estudantes, assim oportunizando o diálogo entre pares. É necessário que haja uma troca entre os sujeitos da comunidade escolar para que assim se construa uma educação transformadora. Para Freire (1987), a ação transformadora deve partir do contexto do

aprendiz para que ele possa, com seus pares, ser ativo nesse processo.

Os educadores necessitam facilitar momentos em que os estudantes, a partir de seu contexto, possam interagir e sejam protagonistas do processo de construção. Para que isso ocorra de forma coerente, é necessário que os docentes estejam atentos às comunidades escolares as quais lecionam.

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (HOOKS, 2013, p. 22).

É imprescindível estar atento aos sinais de desinteresse das turmas e, para além disso, buscar estratégias que enriqueçam o ensino-aprendizado e dialoguem com a realidade dos adolescentes. Nessa sequência didática se buscou, através da voz engajada, aproximar os interesses dos estudantes aos conteúdos nucleares trabalhados.

2 Board games: uma abordagem interdisciplinar

A sequência didática apresentada foi fruto da construção conjunta dos professores – atuantes nas duas turmas de 7.º ano do ensino fundamental anos finais – pertencentes às quatro áreas do conhecimento: Ciências Naturais, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.

Com o objetivo de apresentar diversos conteúdos nucleares aos estudantes, de forma integrada, as quatro áreas do conhecimento estabeleceram como meta a construção de um jogo de tabuleiro autoral das turmas, contemplando todos os conteúdos abordados pelos componentes curriculares. Todas as áreas utilizaram os *board games* como contextualização para o desenvolvimento das habilidades e competências.

Semestralmente, cada área do conhecimento realiza de maneira separada uma sequência didática, com sensibilização, problematização, desenvolvimento e produto final independente. Contudo, no segundo semestre de 2019 as quatro sequências foram interligadas, respeitando diferentes habilidades e competências de cada

área, mas estabelecendo dois enfoques comuns: meio ambiente e cultura.

Assim, quatro diferentes problematizações centrais foram elaboradas, para as quais, durante a construção da sequência didática, os estudantes deveriam elaborar uma resposta, desenvolvendo habilidades distintas e específicas de cada área do conhecimento.

Cada etapa da sequência didática realizada foi essencial para a elaboração das respostas às problematizações. As aulas desenvolvidas nesse período serviram de subsídio para a concretização do produto final. É importante salientar que todos os conteúdos nucleares, a partir dessa proposta, foram vistos como instrumentos de criação para o jogo dos estudantes. Dessa forma, considerando a contextualização e o objetivo comum das turmas, deixaram de ser apenas conteúdo a ser decorado para prova, e passaram a ocupar um espaço de utilização significativa pelos estudantes.

2.1 Dinâmica

Como os estudantes deveriam trabalhar em grupos para o planejamento, construção e execução do jogo, realizou-se uma dinâmica cooperativa com as turmas. A atividade teve o objetivo de sensibilizar sobre a importância da colaboração em trabalhos de grupo e despertar o interesse sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Em momentos diferentes, cada uma das duas turmas foi dividida em dois grandes grupos e levados ao ginásio do colégio. Neste espaço havia um circuito em linha reta que utilizava a demarcação já existente na quadra poliesportiva. Além disso, foram demarcados dois pontos, sendo A o ponto inicial e B o ponto final.

Cada grupo se dividiu nesses pontos, pois o circuito se dividia em dois momentos, sendo o primeiro responsável a se locomover do ponto A ao B e o outro do ponto B ao A. Cada grupo recebeu dois colchonetes, que deveriam ser utilizados como base para a locomoção. Neles, todos os integrantes deveriam interagir, sem ficar para trás, nem colocar o pé no chão. Se caso uma dessas regras fosse quebrada, o grupo deveria voltar ao início do circuito, como demonstrado na Imagem 1.

Imagem 1 – Dinâmica Cooperativa

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Essa dinâmica envolvia a compreensão da diversidade dos sujeitos participantes de cada grupo, a valorização das suas habilidades e o estabelecimento de funções visando às habilidades dos integrantes. Dessa forma, os estudantes otimizaram a ação conjunta, considerando os diferentes perfis do grupo. A partir disso, pode-se compreender a importância da organização de um trabalho em grupo e da participação efetiva de cada integrante.

2.2 Saída de campo

Após a sensibilização, realizou-se uma saída de estudos para a Lends Club, uma tabuleria que desenvolve projetos educativos a partir dos *board games*.

Esse momento vivencial, proposto pela Lends, contava com um circuito de jogos de tabuleiro em que os estudantes tiveram contato com várias narrativas de jogo. Separados em grupos, todos da turma jogaram, no mínimo, três jogos durante a manhã.

Todos esses jogos foram previamente selecionados com o grupo de professores. Essa seleção teve como critério jogos que desenvolvessem as habilidades previstas no planejamento pedagógico. Além disso, alguns dos jogos contavam com temáticas relacionadas aos conteúdos nucleares das matrizes curriculares.

Jogos de tabuleiro contemporâneos foram inseridos nesse momento, visto que muitos estudantes compreendiam esse modelo de interação

ultrapassado. *Mice and Mystics*, *Stuffed Fables*, *Sim*, *Mestre das Trevas*, *Flash Point* foram alguns dos jogos disponibilizados pela *Lends Club*, ilustrados na Imagem 2 abaixo.

Imagem 2 – Saída de estudos Lends Club

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

A partir dessa saída, os estudantes entraram em contato com os conteúdos na prática. De modo que as aulas posteriores que abordavam tais conteúdos foram mais significativas para os estudantes, visto que eles relacionavam a essa manhã lúdica. Além disso, tais jogos serviram de parâmetro para a construção de jogo autoral, realizado posteriormente.

2.3 Desenvolvimento

Em consonância com a dinâmica e a saída de campo, iniciou-se o desenvolvimento de ações específicas para cada área do conhecimento. Todas as propostas tiveram o intuito de desenvolver habilidades para responder sua pergunta específica ou para contribuir com a construção do produto final coletivo.

As Ciências Humanas abordaram os biomas que abrangem os estados do Brasil, bem como, as manifestações culturais características de cada região. Um mapa do Brasil em folha A4 foi impresso para cada estudante, no qual as informações econômicas, morfológicas e sociais sobre cada bioma deveriam ser registradas.

Pesquisando sobre a cultura presente em cada estado sobre abrangência de determinado bio-

ma, os aspectos culturais mais relevantes foram selecionados e utilizados pelos estudantes para a construção de personagens fictícios que fariam parte do jogo construído pelas turmas.

Concomitante a esse processo, as Ciências Naturais abordaram o clima, a fauna e a flora de cada bioma do país. Empregando o mesmo mapa do Brasil utilizado nas aulas de Humanas, as informações trabalhadas, agora sobre o olhar biológico, foram ali registradas. Assim, no mapa encontravam-se aspectos sociais, ambientais e geomorfológicos dos biomas presentes no território brasileiro.

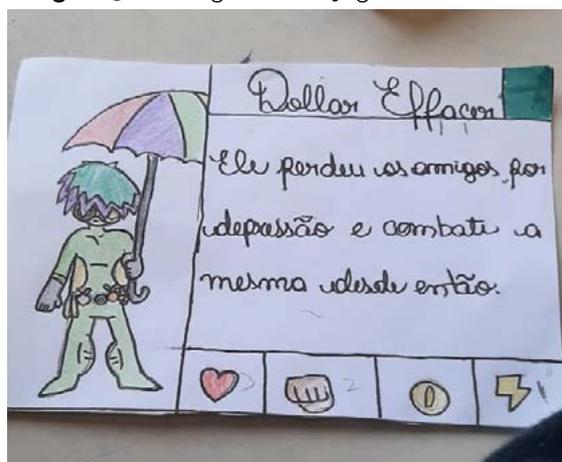
A Matemática ocupou-se com a construção do raciocínio lógico-matemático empregado no jogo. As organizações estruturais e espaciais do jogo foram estabelecidas, bem como, a elaboração de diversos desafios que deveriam ser resolvidos para a evolução dos jogadores em diferentes etapas do jogo.

Já Linguagens, que compreende os jogos como um espaço de construção narrativa, desenvolveu habilidades relacionadas à jornada do herói⁶ e suas aventuras, tanto na Literatura quanto na Escrita Criativa. A partir da leitura literária de narrativas de aventura, os estudantes estudaram as aproximações entre os jogos de tabuleiro e os livros literários.

2.4 Construção do jogo

A construção do jogo autoral foi iniciada com a escrita coletiva da narrativa de aventura, utilizando elementos da jornada do herói. Nela, todos os estudantes se envolveram na preparação do enredo base para a estruturação do jogo. A jornada foi construída com as regiões brasileiras como plano de fundo, considerando as suas características ambientais e socioculturais. Um elemento narrativo importante foi a construção dos protagonistas, estes deveriam representar questões sociais emergentes da região brasileira selecionada para o grupo, conforme a Imagem 3 a seguir.

Imagem 3 – Protagonista do jogo



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Para envolvimento de todos os estudantes, cinco tabuleiros deveriam ser criados. Assim, cinco mapas do Brasil foram impressos em folha A3 e foram utilizados como base para a construção do tabuleiro do jogo. Os estudantes de cada turma foram separados em cinco grupos, cada um responsável por uma determinada região brasileira, sobre a qual deveriam sistematizar as informações coletadas durante o desenvolvimento da sequência didática.

Pensando em um trabalho interdependente, onde o trabalho de um grupo depende do desenvolvimento do trabalho do outro, o tabuleiro foi confeccionado coletivamente. Ou seja, cada tabuleiro construído não era responsabilidade de um grupo e sim, da turma. Cada grupo foi responsabilizado pela confecção de uma das cinco regiões brasileiras presentes nos mapas, de acordo com Imagem 4 abaixo.

⁶ Compreende-se como jornada do herói uma sequência de etapas em que um personagem heroico vive sua narrativa de aventura. Essa teoria foi apresentada por Joseph Campbell em sua obra *O Herói de Mil Faces* (CAMPBELL, 2007).

Imagem 4 – Construção do tabuleiro



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Cada grupo recebeu cinco impressões de região, que deveriam ser decoradas com a fauna e a flora presentes em cada bioma que a abrangia. As regiões confeccionadas foram fixadas em isopor e uma trilha foi definida, passando por todo o mapa. O número de casas que constituíam as trilhas e a logística estrutural do jogo foram desenvolvidas nas aulas de matemática, bem como, os desafios presentes em determinadas casas.

3.5 Avaliação

Como a sequência envolvia quatro áreas do conhecimento, trabalhando habilidades e conteúdos nucleares próprios ou coletivos, a avaliação foi organizada com dois enfoques: desenvolvimento das habilidades e conteúdos nucleares de cada área, realizada com base nas produções solicitadas durante o desenvolvimento; e avaliação do desenvolvimento e sistematização de cada grupo, considerando o processo coletivo de elaboração, organização e construção de todo processo até o produto final.

Primeiramente, as áreas fizeram suas avaliações específicas, considerando habilidades e competências de sua área do conhecimento. Após, todos os professores reuniram-se para avaliação da construção conjunta realizada pelos estudantes.

Nesse sentido, houve uma avaliação processual, pois as áreas realizaram suas avaliações em diferentes momentos do semestre e com diferentes instrumentos. Desse modo, os estudantes possuíram vários *feedbacks* para construção de

jogo autoral. Ao final do semestre, as turmas receberam a nota quantitativa, formalizando o processo de avaliação.

Considerações finais

Desenvolver tarefas colaborativas é um desafio tanto para os estudantes quanto para os professores. Nesse trabalho tal habilidade foi desenvolvida de forma satisfatória por ambos os grupos. Afinal, os integrantes das quatro áreas do conhecimento trabalharam em consonância para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes. Percebemos também uma mudança significativa na interação dos discentes em construções coletivas, visto que no decorrer das atividades desenvolvidas houve um aumento de engajamento nas aulas.

Para aprimorar a integração entre os componentes de cada grupo, os *board games* tiveram um papel fundamental. Afinal, os jogos de tabuleiro favorecem a comunicação entre pares, propiciando interações que visam à negociação, argumentação e resolução de problemas.

Além disso, a linguagem torna-se fundamental para que esses acordos entre jogadores ocorressem de forma clara e objetiva, garantindo uma escuta ativa e expressão oral significativas. Percebeu-se uma evolução da argumentação e construção narrativa dos indivíduos do grupo. Afora isso, os *board games* auxiliaram na aproximação de conteúdos distintos, tornando as conexões mais concretas para os estudantes.

Dessa forma, os jogos de mesa foram facilitadores em um planejamento deveras interdisciplinar. Os jogos são uma oportunidade de exercer a interdisciplinaridade, fugindo do ensino tradicional que, por vezes, pode se tornar maçante para os estudantes dessa faixa etária. Essa prática educacional é eficaz, pois desperta o interesse dos envolvidos e propicia momentos de protagonismo juvenil, tanto na produção dos jogos quanto na resolução dos problemas neles contidos.

Essa sequência didática, incluindo todas as áreas do conhecimento, obteve resultados positivos, tanto para o grupo de professores, como para os estudantes. Os discentes puderam compreender a importância da construção cooperativa

dos trabalhos; e valorizar as potencialidades de cada indivíduo do grupo. E, os docentes, puderam transpor os conteúdos nucleares e relacionar os conhecimentos das diferentes áreas, utilizando os jogos de tabuleiro.

A sequência didática *Board Games: uma abordagem interdisciplinar* visou à voz engajada, pois foi através da reflexão sobre as práticas pedagógicas, ressignificação dos conteúdos nucleares e replanejamento dos métodos avaliativos que os professores se aproximaram dos estudantes, quebraram o paradigma do conhecimento fragmentado e, essencialmente, construíram uma aprendizagem significativa.

Referências

ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle; DINIZ, Marcelo. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane et al. (org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-121.

BUSARELLO, Raul; ULBRICHT, Vania. Gamificação em debate. In: SANTAELLA, Lucia et al. (org.). *Narrativa e gamificação (sic), ou com quantos pontos se faz uma boa história?* São Paulo: Blucher, 2018. v. 1, p. 67-82.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1989.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

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

KAPP, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. IS. I.: Pfeiffer, 2012. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>

KYPPO, Jorma. *Jogos de tabuleiro: ao longo da história e dos espaços multidimensionais*. NJ, EUA: World Scientific Publishing Co Inc; 2018.

MORIN, Edgard. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIMPIO, Eliana; MARCOS, Cristina Moreira. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n3/v21n3a06.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2015V21N3P498>

UNIÃO MARISTA DO BRASIL — UMBRASIL. *Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: União Marista do Brasil, 2016.

UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília, DF: União Marista do Brasil, 2010.

Joicy Carvalho dos Santos

Graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; professora do Colégio Marista Assunção em Porto Alegre, RS, Brasil; educadora maker do AuLab – Assessoria Pedagógica em Porto Alegre, RS, Brasil.

Camila Marchiori Sena

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; professora do Colégio Marista Assunção em Porto Alegre, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

Joicy Carvalho dos Santos/ Camila Marchiori Sena

Colégio Marista Assunção

Rua Dom Bosco, 103

Glória, 90680580

Porto Alegre, RS, Brasil