



## **USO DOS JOGOS DE TABULEIRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS ESCOLARES**

**Eric de Oliveira**

Licenciando em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Boituva, SP, Brasil

**Luciane Penteado Chaquime**

Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Matão, SP, Brasil

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo verificar o potencial dos jogos de tabuleiro para auxiliar estudantes na aprendizagem de conteúdos escolares. A proposta alicerçou-se na teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky, especialmente no conceito de mediação. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório que levantou dados junto às bases SciELO.org e Portal de Periódicos da CAPES. A análise de conteúdo de Lawrence Bardin embasou metodologicamente a categorização das referências coletadas. Entre os resultados observados, verificou-se que existe um espaço de discussão acerca dos jogos de tabuleiro na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, há indícios de que estes jogos sejam usados como meros instrumentos motivacionais da aprendizagem e não como mediadores para a aquisição de conteúdos escolares.

**Palavras-chave:** Jogos de tabuleiro. Educação infantil. Ensino fundamental. Mediação simbólica. Ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study aimed to verify the potential of board games to help students in learning school contents. The proposal was based on Lev Vygotsky's socio-historical theory, especially on the concept of mediation. It was exploratory bibliographic research that collected data from the SciELO.org and CAPES Portal de Periódicos databases. Lawrence Bardin's content analysis methodologically based the

categorization of collected references. Among the observed results, it was verified that there is a space for discussion about board games in kindergarten and early years of elementary school. However, there are indications that these games are used as mere motivational tools for learning and not as mediators for the acquisition of school contents.

**Keywords:** Board games. Child education. Elementary school. Symbolic mediation. Teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

A temática da ludicidade na educação tem sido debatida no contexto acadêmico e explorada na prática educacional brasileira. O lúdico é responsável por desenvolver diversas habilidades nas crianças, sejam cognitivas, emocionais ou motoras. Segundo Dallabona e Mendes (2004), introduzir o lúdico no contexto escolar permite às crianças conhecer, compreender e construir conhecimento, tornando-as cidadãs.

É no processo lúdico que as crianças encontram um meio de comunicação com o mundo e com o outro, levando em consideração a própria espontaneidade, sem recorrer aos modos que levam à avaliação da produtividade. As crianças tornam-se agentes do processo educacional.

Neste contexto, junto a outros elementos como os jogos e brincadeiras, o lúdico torna-se um excelente aliado no desenvolvimento da oralidade, da atenção e do raciocínio. Ensinar ludicamente, portanto, pode tornar prazeroso o processo de aprendizagem.

Ao utilizar o jogo para trabalhar com crianças cegas, Reily, Chatton e Rosa (2017) dizem que

[...] o jogo estimulou um processo de reflexão sobre a representação do mundo real e do irreal. Os alunos exercitaram a fruição estética ao fazer escolhas, descrever imagens e buscar correspondências. Perceberam que há sentidos explícitos e também é possível construir analogias que se aplicam para as vidas das pessoas. (REILY; CHATTON; ROSA, 2017, p. 120).

Vygotsky, Leontiev e Luria (2010) relatam que a aprendizagem escolar nunca começa do zero. A criança passa por diversas experiências e, antes de começar sua carreira discente, ela aprende a linguagem, adquire informações, questiona quando

se relaciona com outros à sua volta e imita comportamentos. Estas experiências são consideradas aprendizagem. Em outras palavras, a aprendizagem é constituída a partir de quando a criança estabelece novas experiências no seu cotidiano para que busque soluções para as situações vividas por ela concretamente. Deste modo, explica-se a correlação entre aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, os jogos não são protagonistas deste processo. Macedo, Petty e Passos (2000) explicam que

É fundamental considerar que desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos. A prática com jogos, permeada por tais situações, pode resultar em importantes trocas de informações entre os participantes, contribuindo efetivamente para a aquisição de conhecimento. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 22).

Vygotsky, Leontiev e Luria (2010) afirmam que o uso dos conceitos espontâneos por parte da criança não se dá de forma consciente, já que ela se volta para o objeto, tentando criar a solução, e não para o seu pensamento. Portanto, a criança tenta, de forma concreta, solucionar o confronto com o objeto, não conseguindo explicar como chegou a esta solução. Para os autores, então, o ensino se dá de modo eficaz na aprendizagem quando esta relação é relevada. O ensino eficaz deve trabalhar o conhecimento que está emergindo, pois este, depois de efetivado, constrói base para novas aprendizagens.

Note-se que a aprendizagem para Vygotsky, Leontiev e Luria (2010) é essencialmente social, constituída na relação do mundo externo com o mundo interno. Os jogos, então, se configuram como uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1991) estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem. A principal característica é que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem ela mantém contato regular. O jogo constitui, assim, parte fundamental do desenvolvimento, como, por exemplo, quando uma criança usa um cabo de vassoura para brincar de "cavalinho", ela consegue definir o conceito "cavalo" mesmo sem nunca ter tido contato com o animal fisicamente, observando apenas fotos ou gravuras.

Assim, no caso dos jogos de tabuleiro, em que existe uma estrutura prévia com regras, há a possibilidade de criar e estabelecer outros conceitos morais e simular situações reais em que o jogador pode reforçar o pensamento lógico, o foco, a memória, a atenção, a percepção auditiva, a criatividade e a responsabilidade social que fazem parte do que Vygotsky chamou de funções psicológicas superiores.

A partir do que foi dito, então, alguns questionamentos podem ser colocados, como: os jogos de tabuleiro são utilizados no processo de ensino-aprendizagem? Em que nível de ensino eles são mais utilizados? Quando são utilizados, demonstram potencial para auxiliar na aquisição de conteúdos escolares?

Na busca de respostas para as questões colocadas, empreendeu-se uma pesquisa de cunho bibliográfico cujo objetivo foi investigar como os jogos de tabuleiro contribuem para a aquisição do conhecimento escolar, especialmente nas primeiras etapas da Educação Básica. Os resultados são apresentados e discutidos no presente artigo à luz do referencial teórico de Vygotsky.

### **O conceito de mediação em Vygotsky**

Para Vygotsky (1989), mediação é o processo da relação do humano com o meio e/ou com outro humano e sua principal função é a de ligar. Ela pode acontecer através de instrumentos e signos. Enquanto indivíduo, o humano não tem acesso diretamente ao conhecimento e precisa de alguns instrumentos ou de alguns apetrechos para que ele interaja e, a partir disso, consiga construí-lo. O autor irá pensar no desenvolvimento a partir da concepção histórica e cultural do sujeito.

Vygotsky (1989) estabelece um elo dialético entre o natural e o social construindo, entre eles, uma interação entre conhecimento e desenvolvimento. Desta feita,

Para se compreender adequadamente a concepção vygotskyana sobre as relações entre o natural e o social é necessário levar em conta dois pontos dessa concepção. O primeiro é que Vygotsky adotava o pressuposto marxista de que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos (DUARTE, 2000, p. 196).

Então, o desenvolvimento das funções mentais superiores é socialmente construído no ambiente, nas relações entre as pessoas e práticas humanas do cotidiano. Alguns exemplos de funções mentais superiores são: fala, percepção, atenção, memórias voluntárias, pensamento verbal, imaginação, planejamento, autorregulação, entre outras. Para internalizá-las, é necessário recorrer à mediação, que é o fator intermediário entre o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem. Na teoria vygotskyana, conforme mencionado acima, são elementos de mediação os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são aqueles objetos que, na interação do humano com o mundo, o modifica e, assim, também é modificado por ele em uma relação dialética. Os animais também podem usar objetos para cumprir algumas tarefas, mas tal ação é praticada pelo instinto. Neste sentido, observa-se que

[...] o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais (VIGOTSKY, 1991, p. 291).

Vygotsky ressalta que um chimpanzé, por exemplo, pode fazer uso de um objeto mediador. No entanto, sem a linguagem, o uso assume uma função pré-verbal e, portanto, impossibilita a formação de conhecimento.

Assim, o outro elemento mediador essencial é o signo. Vygotsky (1991) diz que se trata de um elemento exclusivamente humano que consiste em um sistema que dá significado às experiências sociais ou, em alguma medida, ao comportamento social. A linguagem é um exemplo de um sistema de signos e não resulta da evolução natural e exclusivamente biológica, mas da cultura e de processos históricos. Segundo Oliveira (1997, p. 35), a linguagem “[...] possibilita libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, fazer planos e ter intenções”.

Os instrumentos seriam, então, os mediadores externos ao humano enquanto os signos seriam aqueles formados no interior, de caráter psicológico. Segundo Rego (2000, p. 50), é “[...] o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.”.

Deste modo, Vygotsky contrapõe às ideias da psicologia comportamental e das teorias naturalistas, dando importância e trazendo a discussão da constituição

do desenvolvimento humano como sendo social. Desta feita, conforme Zanolla (2012),

Eis aí a base vigotskiana para a elaboração da potencial consciência humana histórica, sua coerência com o pensamento marxiano, que fundamenta tanto a psicologia social, no sentido da aquisição da consciência, quanto a psicologia educacional, no sentido da aquisição potencial da aprendizagem (ZANOLLA, 2012, p. 2).

Vygotsky preconiza que, para entender como se estabelece a formação psicológica da criança e, por conseguinte, seu desenvolvimento, é preciso fugir das definições dos ciclos de desenvolvimento propostos até então e lançar um olhar para o futuro, ou seja, para aquilo que a criança ainda poderia aprender com ajuda, isto é, com a mediação do outro (GÓES; CRUZ, 2016). Esta proposição vygotskyana é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e é importante aqui, pois envolve a própria teoria de mediação.

A ZDP é a distância daquilo que a criança pode realizar sozinha, também chamada de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), e aquilo que ela consegue fazer com auxílio de outra pessoa. A ZDP refere-se ao desenvolvimento mental e não a um conhecimento isolado; ela não ocorre de forma linear e tampouco de forma sempre harmoniosa. Esse processo constitui-se na tensão das forças que o envolvem, as quais possibilitam as transformações qualitativas do sujeito (VIGOTSKY, 1989, p. 57-61).

Pode-se dizer que o professor poderia fazer o papel de mediador para a criança, como seu par avançado. Todavia, não necessariamente ocorre aprendizagem somente nesta interação. Como uma ação dialética, o professor, ao transmitir, também ressignifica o conhecimento, o reformula e o reorganiza internamente e assim também se desenvolve.

## **A COMPREENSÃO SOBRE JOGOS A PARTIR DE VYGOTSKY**

A partir das considerações feitas na seção anterior, pode-se pensar os jogos e, em específico, os jogos de tabuleiro, como mediadores do processo ensino-aprendizagem. É necessário esclarecer que o conceito de jogo, para Vygotsky, liga-se ao puro brincar da criança, aproximando-a dos costumes adultos, principalmente em relação ao trabalho (VYGOSTKY, 1989).

O jogo em que a criança representa papéis faz com que ela se projete nas ações adultas e, então, são encenados ali comportamentos, hábitos e ações morais às quais a criança ainda não está preparada, mas pode haver o desenvolvimento cognitivo. Pelo processo lúdico, são construídas cenas do dia a dia que a criança se apropria na representação de atitudes que vão além da sua idade real.

No entanto, é necessário ter a percepção de que a criança não é um ser nulo que avança automaticamente de um estágio a outro. Segundo Vygotsky (2008), existem os fatores motivacionais que causam interesse por uma ou outra atividade, conforme esclarece:

O que é de maior interesse para o bebê quase deixou de interessar à criança. Esse amadurecimento de novas necessidades e novos motivos para a ação é, naturalmente, o fator dominante, especialmente porque é impossível ignorar o fato de que uma criança satisfaz certas necessidades e incentivos no jogo; e sem entender a natureza especial desses incentivos, não podemos imaginar a singularidade desse tipo de atividade que chamamos de jogo (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

O interesse em uma determinada atividade, assim como a curiosidade, é fundamental para o fator educativo dos jogos, portanto. Eles irão evocar outras funções cognitivas também essenciais à aprendizagem como a percepção, a memória, a atenção etc. (VYGOTSKY, 2003).

Os jogos de tabuleiro, com base no que foi discutido, vão ao encontro do conceito de instrumento, posto que eles têm regras para a resolução dos problemas propostos, que podem ser problemas reais ou não. Vygotsky (1989), no entanto, alerta-nos sobre o fato de que até nas brincadeiras de faz-de-conta existem regras estabelecidas, mesmo de forma implícita.

Vygotsky (2008) diz, ainda, que existem características mais afetivas do que mecânicas em relação aos jogos e à ludicidade nas crianças menores. Neste sentido, considera-se a eficiência do jogo como desenvolvedor dos aspectos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento humano sem, no entanto, dissociá-los dos fatores afetivos. Como apontado anteriormente, é na medida em que esses fatores se relacionam dialeticamente que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento. Quanto a isso, Negrine (1994) considera que o jogo em si não é um processo em que o resultado é a fonte do prazer ou desprazer imediato. É o prazer na própria atividade, do contato com o corpo e da socialização com o outro.

Mesmo quando a criança brinca solitária de "casinha", por exemplo, existe uma relação com o outro de forma interiorizada.

Entende-se, então, que o papel da ludicidade proporcionada pelos jogos seja de grande utilidade no dia a dia escolar, demonstrando grandes possibilidades de atuação e capacidade de transcender o mundo disponível. É essa a capacidade dos jogos de criarem uma ZDP.

### **Aspectos metodológicos**

A elaboração do presente artigo deu-se por meio de estudo bibliográfico que, conforme Severino (2010, p. 122), é realizado “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.". Vale destacar que a pesquisa foi feita nos repositórios SciELO.org<sup>1</sup> e Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>2</sup>. A escolha de ambas as bases se justifica por serem reconhecidos instrumentos de divulgação científica.

As pesquisas ou estudos bibliográficos são importantes na medida em que permitem levantar dados e categorias teóricas já elaboradas para embasar novas investigações.

Dito isso, inicialmente foram selecionados, nos repositórios supracitados, entre os meses de agosto e outubro do ano de 2022, materiais cuja referência fossem “jogos de tabuleiro no campo escolar”. Assim, durante a pesquisa nos repositórios, foram cruzadas as palavras-chave iniciais – ensino-aprendizagem, jogos, jogos de tabuleiro, ensino fundamental, anos iniciais – as quais passaram a significar unidades de registro, conforme a metodologia escolhida.

Como resultado deste cruzamento, foram obtidos 309 artigos na plataforma Capes e 338 artigos na plataforma SciELO.org. Foram excluídos, então, os artigos que continham práticas relacionadas ao ensino médio e ensino superior e mantidos os que tratavam de educação infantil, por ser a etapa anterior aos anos iniciais do

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 25 maio. 2023.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez338.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 25 maio 2023.



ensino fundamental. Excluíram-se, ainda, textos referentes a práticas restritas a outras áreas que não fossem exclusivamente da educação, tal como a área da saúde e áreas organizacionais. Por fim, permaneceram na somatória das duas plataformas 13 artigos que tratavam de práticas educacionais na educação infantil e ensino fundamental, os quais se encontram organizados por ordem alfabética de sobrenome da autoria no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Textos que abordam o uso de jogos de tabuleiro na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

<b>AUTORIA (ANO)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>APONTAMENTOS</b>
ARAÚJO, Liana de Castro (2020)	Jogos como recurso didático na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras.	Analisa a visão das professoras acerca da aplicação dos jogos no processo de alfabetização e destaca que muitas acham insuficientes suas potencialidades e, portanto, tornam descartável sua aplicação mais efetiva.
ASSIS, Ana Paula Silva (2022)	Pedagogia sócio-espacial: uma abordagem por meio dos jogos	Esclarece o conceito da pedagogia sócio-espacial e utiliza os jogos de tabuleiro como catalisadores para explicar conceitos políticos a jovens moradores de áreas de risco.
BRUNO, Rafaela Vieira; CARVALHO, Arnaldo Vianna e Vilhena; MAIA, Renata Monteiro (2022)	Análise ludopedagógica de estudos com jogos de tabuleiro em arboviroses	Tratam da discussão da aplicação dos jogos de tabuleiro no ensino dos conteúdos de ciências e trazem o conceito de letramento ludopedagógico.
GOMES, Marineide de Oliveira (2000)	Jogo, educação e cultura: “senões e questões”.	Faz uma análise situacional da aplicação do jogo na educação infantil e levanta como são construídos os brinquedos nas últimas décadas e como isso impacta no resgate de jogos tradicionais.
JÖTTEN, Marina; CÂMARA, Alessandro (2017)	Kapi`wara: um jogo de tabuleiro cooperativo ecológico-pedagógico sobre o Rio Pinheiros e suas capivaras.	Discutem o uso do jogo de tabuleiro para a educação ambiental, na conscientização da preservação das capivaras na cidade de São Paulo.
MORAES, Fernando Aparecido; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa (2021)	Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de	Apresentam a aplicação de jogos pedagógicos a partir de três óticas: regras, interação lúdica e cultura. Entre as aplicações, destaca-se o

<b>AUTORIA (ANO)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>APONTAMENTOS</b>
	esquemas conceituais.	ensino das ciências naturais na Educação Básica.
PEREIRA, Leônidas (2019)	O processo legislativo como base para projeto de jogo de tabuleiro para conscientização político-democrática.	Apresenta uma utilização dos jogos de tabuleiro para a conscientização político-democrática, usando conceitos como gamificação e “jogos sérios”.
PRADO, Laíse Lima (2018)	Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: Pandemic e o ensino de Ciências.	Analisa especificamente o jogo de tabuleiro moderno “Pandemic” e sua aplicação no ensino de Ciências.
RIBAS, Renato <i>et al.</i> (2016)	A presença e a contribuição dos jogos de lógica e de tabuleiro no Projeto Rondon.	Apresentam uma oficina do Projeto Rondon que utiliza jogos de tabuleiro para o ensino de lógica na educação informal.
TELES, Juslei Teixeira; VINHA, Marina (2016)	A contribuição do jogo tradicional de tabuleiro no contexto escolar.	Levantam diversas formas de jogar tabuleiro, apresentando várias modalidades através da história de uma diversidade de povos, destacando seu uso no campo da Educação Física.
THIMOTEO, Saulo Gomes (2020)	A reconstrução d’O cortiço: estratégias de adaptação do romance de Aluísio de Azevedo para um jogo de tabuleiro:	Usa o jogo de tabuleiro para apresentar o romance “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo, ampliando o repertório literário e explorando outras potencialidades educacionais do jogo.
VASCONCELLOS, Talita Silva Perussi; ORLANDO, Rosimeire Maria (2021)	Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade.	Analisa o uso dos jogos de tabuleiro na apropriação das habilidades relacionadas à leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade.
VOLPATO, Gildo (2002)	Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica.	Destaca o uso dos jogos na educação à luz dos autores da Teoria Crítica e suas aplicações conforme o aspecto cultural de um determinado povo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A metodologia que embasou a categorização dos materiais levantados foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, “[...] a

análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15).

Bardin (2016, p. 96) diz que “[...] esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação.”.

Para Bardin (2016), nesta fase, deve-se fazer:

- a) Uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata.
- b) Escolher os documentos que serão analisados (*a priori*) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (*a posteriori*).
- c) Constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.
- d) Formular hipóteses e objetivos.
- e) Preparar o material.

As tarefas descritas acima constituem o *corpus* que é “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 96).

Uma vez constituído o *corpus* da pesquisa, foi realizada a fase de exploração dos materiais obtidos. Aqui, foram divididos em palavras-chave, selecionadas *a posteriori*, levando em consideração o objetivo principal da pesquisa, qual seja, analisar o potencial dos jogos de tabuleiro para auxiliar crianças na aprendizagem de conteúdos escolares. Em outras palavras, para a realização da análise crítica dos documentos, após leitura de todo o texto, foram destacados trechos que continham uma ou mais das seguintes palavras-chave ou descritores: ensino-aprendizagem; jogos de tabuleiro e educação; mediação por jogos e; ludicidade.

A interpretação dos resultados obtidos foi feita a partir do que Bardin chama de inferência. Trata-se de um controle sobre a interpretação. Para Bardin (2016), a inferência poderá “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. (BARDIN, 2016, p.133).

## **Jogos de tabuleiro no processo de ensino-aprendizagem: apontamentos da pesquisa**

Conforme dito anteriormente neste artigo, Vygotsky discute a aprendizagem como um processo resultante da relação entre os sujeitos em um determinado período, sendo assim categorizado por alguns autores como o precursor da teoria sócio-histórica. No que tange à questão do brincar, Vygotsky (2008) nos revela que a criança age conforme seus pensamentos, deixando de lado aquilo que é visível e, embora contraditório, é a partir desta mediação simbólica que aprende a agir.

A partir destes pressupostos, buscou-se verificar quais aspectos psicologicamente superiores seriam destacados pela interação com os jogos de tabuleiro e o engajamento dos educadores na aplicação destes jogos no cotidiano escolar. Desta forma, apresenta-se, nesta seção, com base nas pesquisas que foram realizadas, a análise de conteúdo obtido, adicionando uma visão para a questão do ensino-aprendizagem, que consiste na categoria utilizada neste trabalho.

Importante destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento são interligados, sendo o desenvolvimento resultado das relações sociais e um longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos, segundo Lucci (2006): da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem social); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e; da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único). A aprendizagem é o que a impulsiona a transposição de cada momento. É ela que oferece as chaves para o desenvolvimento, estando diretamente interligada à ZDP. Verifica-se, em Vygotsky, então, a atribuição de grande importância ao papel do educador na mediação do conhecimento, uma vez que, mesmo no que diz respeito aos jogos de tabuleiro, é necessário um par avançado para que exista a construção do conhecimento.

Assim, é essencial verificar a potencialidade dos jogos de tabuleiro como instrumento mediador da aprendizagem. Segundo os dados pesquisados, ainda existe um grande caminho para se conceber os jogos como fator importante na obtenção do conhecimento, ou seja, que os vincule a práticas incorporadas à luz das concepções modernas sobre como os sujeitos aprendem.

Neste sentido, Araújo (2020) aponta que a manutenção de práticas tradicionais de ensino, de um lado, e métodos negligentes, no outro extremo, podem

ser fatores que impedem o avanço de outras possibilidades de ensino. A autora considera que a língua escrita, por exemplo, pode deixar de ser percebida como uma condição dada unicamente pela fala, abrindo outras possibilidades de aprendizagem como explica a seguir:

Novas concepções de língua e linguagem, de aprendizagem e de ensino, bem como do sujeito que aprende, foram decisivas para engendrar mudanças nas concepções de alfabetização, que passam a considerar a escrita não como um código de transcrição da fala, mas como prática sociocultural que envolve um sistema complexo de notação da língua falada, de base alfabética, e a aprendizagem de suas propriedades e funcionamento como uma apropriação ativa pelos sujeitos nas interações sociais. (ARAÚJO, 2020, p. 2).

Este complexo social citado pela autora coincide com o que Vygotsky diz sobre o conhecimento ser resultante das interações humanas em um determinado contexto e período. Os jogos de tabuleiro se enquadram na categoria de objetos mediadores, influenciando no desenvolvimento e na aprendizagem.

Em relação ao ensino, embora muito se tenha avançado, ainda é comum recorrer à tradição dos métodos expositivos, como acrescentam Jötten e Câmara (2017), em seus estudos sobre a aplicação dos jogos como método para ensinar sobre a preservação do Rio Pinheiros e as capivaras que ali vivem. Esses autores destacam a falta de motivação do estudante e a indisciplina como fatores problemáticos nos cotidianos escolares e apontam, então, o jogo como importante agente motivador.

Apesar da demora na aceitação do lúdico como meio educativo, o seu emprego pode preencher lacunas deixadas pelo processo tradicional de ensino, além de colocar o aluno como agente ativo construtor do próprio conhecimento. (JÖTTEN; CAMARA, 2017, p. 4).

Refletindo sobre o papel dos jogos de tabuleiro, é possível dizer que ainda existe a proposição desta atividade apenas como um recurso motivacional para suprir a falta de interesse dos estudantes acerca dos conteúdos escolares e não como objeto mediador do próprio conhecimento, tal qual um livro didático comum. Segundo Moraes e Soares (2021), contudo,

para nós, o jogo pedagógico deve ser visto como um sistema projetado para possibilitar experiências pedagógicas, no entanto, deverá ser entendido como parte de um sistema maior que é o processo educativo formalizado. Ao pensarmos assim, destacamos que é preciso ter a clareza de que a

presença/ausência dos jogos pedagógicos nas salas de aula não pode ser responsabilizada pelos fracassos no processo de ensino e aprendizagem escolar. O jogo pedagógico não deve ser visto como a panaceia responsável por buscar o êxito de todo o processo. (MORAES; SOARES, 2021, p. 12).

Estes autores partem de um referencial teórico que tem como principal visão um sentido biológico reforçado pela tese de Piaget. Neste sentido, argumentam que se a criança não está em um estágio do desenvolvimento propício, então “[...] não terá capacidades cognitivas de compreensão e de aprendizagem de determinados conteúdos, como é o caso de conceitos complexos que demandam a abstração”. (MORAES; SOARES, 2021, p. 16).

Vygotsky, por outro lado, conforme Pino (2000 apud ZANOLLA, 2012, p. 6), pensa na aprendizagem como um processo de possibilidades históricas e culturais e não atrela unicamente ao estado maturacional da cognição.

Deve-se levar em consideração, no entanto, o equilíbrio entre o papel primário do jogo (divertir-se) e a intencionalidade educativa do professor ao escolher determinada ferramenta didática. Neste sentido, Gomes (2000) ainda ressalta a importância de separar o termo jogo do brinquedo. Assim, para a autora,

O jogo está relacionado diretamente à imagem, ao significado que lhe é atribuído pela sociedade, compreendendo um sistema de regras, materializado ou não na forma de um objeto. Já o brinquedo se caracteriza pela ausência de um sistema de regras, como um suporte para a brincadeira. (GOMES, 2000, p. 3).

A inferência que se faz é que existe uma intersecção no jogo de tabuleiro por se situar entre o brinquedo e o jogo propriamente dito. Gomes (2000) diz, todavia, que é necessário pensar no teor ideológico do brinquedo e nas escolhas que os profissionais da educação fazem ao utilizá-lo nas aulas. Segundo a autora,

A função ideológica do brinquedo é um fato a ser ressignificado pelos educadores. Não se trata aqui de coibir o uso de tais acessórios de brincadeiras, mas de contextualizá-los histórica e culturalmente, buscando a representação dos mesmos no imaginário das crianças, de suas famílias, e na sociedade. (GOMES, 2000, p. 5).

É necessário compreender que as interações se dão na materialidade da existência e estas são importantes na medida em que revelam como aquelas

peessoas aprendem e criam conhecimento naquele espaço de tempo. Talvez brincar com uma boneca tivesse um sentido específico em um contexto histórico. Destarte, Zanolla (2012) acrescenta que

De acordo com a psicologia sociointeracionista de Vigotski, a intenção de objetivar mecanismos internos a partir da realidade se justifica no sentido de contemplar a abordagem sociológica no contraponto à perspectiva desenvolvimentista da aprendizagem, de modo que o sujeito, mediado pela atividade (relações produtivas) apropria-se de condições internas, adquirindo conhecimento pelas funções superiores, conseqüentemente, resvalando na consciência. (ZANOLLA, 2012, p. 9).

Ora, então faz sentido analisar os jogos de tabuleiro à medida que os concebemos como objetos intermediadores do conhecimento e não como um fim único, isto é, com o qual o sujeito entra em contato e se desenvolve em uma perspectiva individualista e biológica. Deve-se considerar a potencialidade dos jogos de tabuleiro sem deixar de perceber que as escolhas por este ou aquele material passam pela intencionalidade pedagógica e que tais escolhas não são neutras.

Sobre as dificuldades de aplicação dos jogos de tabuleiro, Araújo (2020), Jötten e Câmara (2012), Vasconcelos e Orlando (2021) e Bruno, Carvalho e Maia (2022) discutem a necessidade de habilidades lúdico-pedagógicas para a aplicação dos jogos pelos professores, não bastando somente a boa vontade. Bruno, Carvalho e Maia (2022) acrescentam que é preciso o que chamam de “letramento lúdico-pedagógico”, tanto para quem aplica os jogos quanto para os educandos, potencializando a experiência de ambos. Nas palavras dos autores, estes eventos

[...] dependem das formações e experiências de quem joga e quem propõe os jogos. É esse letramento lúdico que torna os indivíduos e suas coletividades aptos não apenas a adquirirem informação padronizada, mas a refletirem em profundidade a partir da experiência que o jogo proporciona, incluindo seus temas e dinâmicas. (BRUNO; CARVALHO; MAIA, 2022, p. 13).

Aqui é oportuno salientar que os artigos ressaltam as experiências positivas na aplicação dos jogos, entretanto há uma escassez de informações mais aprofundadas sobre como os jogos potencializam a experiência escolar. Existem grandes destaques para os aspectos motivacionais e algumas hipóteses sobre como os jogos podem ser materiais complementares dos métodos tradicionais.

Entre as várias habilidades encontradas pelos pesquisadores, destacam-se a motricidade grossa e fina (TELES; VINHA, 2016); apropriação de novos conhecimentos, bem como a consolidação de saberes anteriores (BRUNO; CARVALHO; MAIA, 2022; THIMOTEO, 2020); competências sociais e reflexão sobre as ações realizadas (PRADO, 2018).

Por fim, Vasconcelos e Orlando (2021) apontam que além das futuras pesquisas observarem como se dão os processos de desenvolvimento e aprendizagem, elas precisam mostrar mais atividades de intervenção no espaço escolar que demonstrem a efetividade no trabalho com os estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada evidenciou que, a despeito de se poder constatar importantes avanços em relação ao tema da pesquisa, muito ainda é necessário acontecer quanto ao uso dos jogos de tabuleiro como objetos mediadores da construção do conhecimento no que diz respeito à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

O processo lúdico ainda é o principal motivador para o seu uso, em detrimento ao que se pensa do jogo como ferramenta mediadora do processo de aprendizagem. Existem muitas pesquisas que envolvem os jogos de tabuleiro para treinamento de trabalho, ensino de conteúdos avançados do ensino médio e ensino superior, mas existem poucos materiais produzidos acerca dos níveis enfocados na investigação.

Uma hipótese relevante é que este fator é pouco discutido nos cursos de formação de professores e, portanto, a atuação em sala fica ainda relegada aos métodos convencionais. Até porque o professor precisa conhecer o processo dos jogos, saber quais seriam capazes de despertar determinadas habilidades além dos conteúdos ideológicos e materiais dispostos na cultura do jogar naquele território onde ele leciona.

Outra consideração é que os jogos ainda são tidos pelo seu fim em si mesmo, como um evento de lazer que, por acaso, pode se converter em aprendizagem, e, portanto, pode ser descartado e trocado por outros materiais, como o livro didático



ou aulas expositivas. Neste sentido, o jogo é entendido somente como um motivador para despertar o interesse dos estudantes ou controlar a indisciplina.

São necessárias novas pesquisas que demonstrem as potencialidades dos jogos, além da contribuição para o desenvolvimento das funções superiores tais como fala, atenção, percepção, memória voluntária, pensamento verbal, imaginação, generalização, abstração, raciocínio lógico, planejamento, autorregulação, entre outras.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liana de Castro. Jogos como Recurso didático na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 36, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880006>. Acesso em: 23 out. 2022.

ASSIS, Ana Paula Silva. Pedagogia sócio-espacial: uma abordagem por meio dos jogos. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/ZRwxcGbcgwsD9knJfZyYDBF/#>. Acesso em: 23 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRUNO, Rafaela Vieira; CARVALHO, Arnaldo Vianna e Vilhena; MAIA, Renata Monteiro. Análise Ludopedagógica de Estudos com Jogos de Tabuleiro em Arboviroses. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/110239>. Acesso em: 30 maio 2023.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1311627172.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf). Acesso em: 30 maio 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000. 3 v.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 30 maio 2023.

GOMES, Marineide de Oliveira. Jogo, Educação e cultura: "Senões e Questões". **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 2, p. 91-98, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/tDkrGpMTPCPWPD5nGcKZ98y/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 23 out. 2022.

JÖTTEN, Marina; CÂMARA, Alessandro. Kapi`wara: um jogo de tabuleiro cooperativo ecológico-pedagógico sobre o rio pinheiros e suas capivaras. **Design e Tecnologia**, v. 7, n. 13, p. 110-122, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/det/index.php/det/article/view/353/223>. Acesso em: 6 set. 2022.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: A Psicologia sócio-Histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, [s. l.], p. 1-11, 10 fev. 2006. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícóli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com Jogos e Situações-Problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

MORAES, Fernando Aparecido; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25000>. Acesso em: 23 out. 2022.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Perspectivas psicopedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Leônidas. O processo legislativo como base para projeto de jogo de tabuleiro para conscientização político-democrática. **Design e Tecnologia**, v. 9, n. 19, p. 112-122, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/det/index.php/det/article/view/711/285>. Acesso em: 6 set. 2022

PRADO, Laíse Lima. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: Pandemic e o ensino de Ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 2, n. 2, p. 26-38, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1485/1522>. Acesso em: 6 set. 2022.

REILY, Lucia; CHATTON, Marion; ROSA, Andrea. Alunos Surdos e as imagens no jogo DIXIT: A leitura de camadas de sentidos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 103-122, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1220/1225>. Acesso em: 30 maio. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2000.

RIBAS, Renato; TESKE, Filipe Franz; PICCININI, Débora Jung; GIORDANI, Liliane; CARISSIMI, André. A presença e a contribuição dos jogos de lógica e de tabuleiro no projeto Rondon. **Revista Eletrônica de Extensão**, v. 13, n. 21, p. 224-235, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2016v13n21p224>  
. Acesso em: 6 set. 2022

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TELES, Juslei Teixeira; VINHA, Marina. A contribuição do jogo tradicional de tabuleiro no contexto escolar. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p. 136-152, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/6314>. Acesso em: 6 set. 2022.

THIMOTEO, Saulo Gomes. A reconstrução d'O cortiço: estratégias de adaptação do romance de Aluísio de Azevedo para um jogo de tabuleiro. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 59, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/29314>. Acesso em: 6 set. 2022

VASCONCELLOS, Talita Silva Perussi; ORLANDO, Rosimeire Maria. Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2630-2647, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869095023/html/#:~:text=Logo%2C%20o%20uso%20de%20jogos,da%20leitura%20e%20escrita%2C%20sendo>. Acesso em: 6 set. 2022.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>  
. Acesso em: 30 maio 2023

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LEONTIEV, Aleksej Nikolaevič; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VOLPATO, Gildo. Jogo e Brinquedo: Reflexões a partir da teoria crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kkpt6MCF4gdmqm77DzMb8QD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2022.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O Conceito de Mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 5-14, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TCSH4t4XLVcwCtfBv3WBqJb/>. Acesso em: 30 maio 2023.