



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Gabriele Reis Golbert

**A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E AS POTENCIALIDADES DE UM JOGO DE TABULEIRO  
COOPERATIVO DE CARNAVAL**

Porto Alegre  
2º semestre  
2023

Gabriele Reis Golbert

**A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E AS POTENCIALIDADES DE UM JOGO DE TABULEIRO  
COOPERATIVO DE CARNAVAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes

Porto Alegre

2º semestre

2023

Gabriele Reis Golbert

**A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E AS POTENCIALIDADES DE UM JOGO DE TABULEIRO  
COOPERATIVO DE CARNAVAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Aparecida  
Fernandes

Aprovada em 06 de fevereiro de 2024.

---

Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes - Orientadora

---

Profa. Dra. Leila de Franca Soares - UFBA

---

Profa. Dra. Luciana Fernandes Marques - UFRGS

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esse trabalho com carinho e muito amor ao meu pai Alberto (in memoriam) e a minha mãe Marilene, agradecendo pela vida, pela ajuda e por todos os ensinamentos. Dedico também aos meus cachorrinhos Beiji e Luna, meus companheirinhos nesta vida.*

*Dedico, finalmente, a todas as crianças (também às interiores), desejando que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma para a construção de uma autoestima positiva e de uma vida feliz.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, aos mestres, aos arcanjos e aos anjos que me guiam, protegem e ajudam. Expresso minha imensa gratidão, com todo meu amor, ao meu querido pai Alberto (*in memoriam*) pela vida, pela ajuda, pelas aprendizagens, especialmente sobre a vida e a espiritualidade, e pelo exemplo de abertura e ajuda à humanidade. Agradeço, com todo o coração, à minha querida mãe Marilene pela vida, pela ajuda, presença e amor incondicionais, e pelo exemplo de amorosidade, carinho e dedicação. Sou grata a ambos também por terem me dado espaço para cultivar minha paixão pelos desfiles de carnaval, que assistíamos na televisão anualmente, bem como pelas artes e pelos estudos. Agradeço também às minhas avós pelos exemplos de vida, em especial à minha avó Eloah por toda a ajuda. Agradeço aos meus irmãos por todas as brincadeiras que compartilhamos na infância e todos os momentos lindos que passamos juntos na vida. E aos meus cachorrinhos Beiji e Luna por me acompanharem diariamente há mais de 14 anos, sendo fonte de afeto, amizade e amor, com uma empatia e sensibilidade ímpares.

Um agradecimento especial à minha orientadora Rosana pela orientação atenta e sensível, e às professoras Leila e Luciana que gentilmente aceitaram o convite para integrar a banca. Assim como à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de estar concluindo na mesma minha segunda graduação e, em especial, à Faculdade de Educação pela formação e por todas as aprendizagens. Não poderia deixar de agradecer ainda à professora Tânia Ramos Fortuna pela referência que sempre foi para mim, por todos os ensinamentos em ludicidade e pelo incentivo que sempre deu ao meu trabalho.

Agradeço, outrossim, à minha amiga pela disponibilidade em participar do *playtest 1* e por todas as dicas e ajuda. Da mesma forma, à equipe diretiva, às orientadoras e à professora titular do 5º ano do Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, de Torres (RS), que me oportunizaram realizar o *playtest 2* com seus alunos. E especialmente às crianças, jogadores dedicados e geniais, que muito me emocionaram ao longo da testagem do jogo e contribuíram para sua validação e aprimoramento. Além de me encherem de esperança na humanidade e aumentarem minha crença de estar trilhando o caminho na direção certa.

Expresso minha gratidão ainda aos autores dos materiais que utilizei como referências e que me permitiram construir esse trabalho. E, por fim, a todos que participam dos desfiles de carnaval, tanto de sua preparação como da apresentação dos espetáculos potentes e fantásticos que nos maravilham todos os anos. Vida longa ao brincar e ao carnaval!

## RESUMO

Esse trabalho busca responder de que forma se pode contribuir para a construção da autoestima dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Através de pesquisas em aportes teóricos relaciona-se a construção da autoestima aos princípios pedagógicos da afetividade, ludicidade, criatividade e diversidade, sob o viés da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). Outrossim, destaca-se que a criação dos desfiles de carnaval engloba esses princípios, haja vista ser uma atividade em que todos os integrantes são importantes e têm seu lugar único. E, assim como os jogos cooperativos, cria interações deveras propícias ao desenvolvimento da autoestima. Trilha-se o objetivo geral, então, de se criar um jogo de tabuleiro cooperativo com a temática “desfile de carnaval”, que tenha potencial de contribuir com a construção da autoestima dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Como metodologia é adotada a pesquisa bibliográfica, tecendo-se reflexões com base, principalmente, em Freire (2011), Piaget (1978), Vigotski (2018), Huizinga (2010), Fortuna (2011), Alencar e Fleith (2003), Gardner (1994), Rogers (2017), Antunes (2008), Orlick (1989), Brotto (1999), Blass (2007), Peixoto (2023). Assim como procedimentos metodológicos do design de jogos, em que se mesclam e se adaptam os métodos *Hexa-Tau* de Sperhacker (2019) e *tétrade elementar* de Schell (2011) para explicar os elementos do sistema de jogo e as suas etapas de criação. Dentre essas, destacam-se o delineamento da temática e dos objetivos do jogo, bem como a concepção da mecânica, da narrativa, da estética e das tecnologias; além da confecção dos protótipos e os *playtests*, inclusive com o público-alvo, culminando na criação do jogo “Brincarnavalizar”. A potencialidade desse jogo para contribuir com a construção da autoestima, antevista na teoria, pode ser inferida também pelas falas das crianças nas entrevistas após o *playtest*, em que referiram estarem gostando mais de si e acreditando mais em si mesmas. O jogo Brincarnavalizar oportuniza que cada jogador se sinta valorizado e pertencente, podendo expressar seu ser e sua criatividade ludicamente. É um potente exemplo de atividade a ser proposta em sala de aula, aliado a uma postura afetiva por parte do docente, com o intuito de se propiciar interações lúdicas, criativas e diversificadas, com afetividade e cooperação, características importantes para a construção da autoestima, essencial para a autorrealização e a felicidade.

**Palavras-chave:** autoestima; jogo de tabuleiro cooperativo; desfile de carnaval; anos iniciais do ensino fundamental.

## LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 - Esboços de tabuleiros.....	64
Figura 3 - Marcadores e cartas dos personagens do jogo Brincarnavalizar.....	67
Figura 4 - Tabuleiro com divisão de cores das casas.....	71
Figura 5 - Cartas de desfiles.....	74
Figuras 6 e 7 - Configuração do jogo Brincarnavalizar para <i>playtest</i> 1.....	79
Figura 8 - Configuração do jogo Brincarnavalizar para <i>playtest</i> 2.....	82
Figura 9 - Jogo Brincarnavalizar para <i>playtest</i> 2 com os elementos que o compõem.....	83
Figuras 10 e 11 - Subjogo “Memória cooperativa”.....	84
Figuras 12 e 13 - Subjogo “Qual o elemento da caixa?”.....	85
Figura 14 - Jogadores desenhando fantasias e alegorias.....	90
Figuras 15 e 16 - Maquete da Alegoria “Novas Aulas em Auradon”.....	91
Figura 17 - Elementos do desfile organizados para apresentação.....	91
Figura 18 - Reta final do jogo Brincarnavalizar no <i>playtest</i> 2.....	93
Figura 19 - Cartas colecionáveis de ambientes e elementos.....	99
Figura 20 - Exemplos de cartas de regra específica e de subjogo.....	100
Figura 21 - Exemplos de cartas dos elementos.....	100
Figura 22 - Exemplos de cartas de tema e de samba-enredo.....	101
Figura 23 - Tipos de cartas que ficam na mesa.....	101
Figura 24 - Regras gerais das casas.....	102
Figura 25 - Exemplos de novas cartas de fantasias.....	102
Figura 26 - Novas cartas de alegorias.....	103

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: “Vamos lá, a hora é essa!”</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ESCOLAS, TECENDO REFLEXÕES: “É só abrir seu coração”</b> .....	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>AUTOESTIMA: “Eu acredito em você! E você?”</b> .....	<b>24</b>
3.1	CONCEITUALIZAÇÃO.....	24
3.2	DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA.....	25
3.3	A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA.....	27
<b>4</b>	<b>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS: “A semear princípios”</b> .....	<b>30</b>
4.1	AFETIVIDADE.....	31
4.2	LUDICIDADE.....	35
4.3	CRIATIVIDADE.....	40
4.4	DIVERSIDADE.....	42
<b>5</b>	<b>DESFILES DE CARNAVAL: “É carnaval, o mundo se abraça”</b> .....	<b>47</b>
5.1	MANIFESTAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA.....	47
5.2	RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS.....	48
5.3	CARNAVAL, COOPERAÇÃO E AUTOESTIMA.....	49
5.4	CARNAVAL NAS ESCOLAS.....	50
<b>6</b>	<b>JOGOS COOPERATIVOS: “Vamos juntos cooperar... que emoção!”</b> .....	<b>51</b>
6.1	JOGO.....	51
6.2	JOGO COOPERATIVO.....	52
6.3	PAPEL DO EDUCADOR.....	55
<b>7</b>	<b>DESIGN DE JOGOS: “No tabuleiro da emoção”</b> .....	<b>56</b>
7.1	SISTEMA DE JOGO.....	56
7.2	FASES DE CRIAÇÃO.....	57
<b>8</b>	<b>BRINCARNAVALIZAR: “Vem nessa brincadeira”</b> .....	<b>58</b>
8.1	PÚBLICO-ALVO.....	59
8.2	TEMÁTICA E OBJETIVOS.....	61
<b>8.2.1</b>	<b>Temática</b> .....	<b>61</b>
<b>8.2.2</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>62</b>
8.3	TIPO DE JOGO E NARRATIVA.....	63
<b>8.3.1</b>	<b>Tipo de jogo de tabuleiro</b> .....	<b>63</b>
<b>8.3.2</b>	<b>Narrativa</b> .....	<b>65</b>
8.4	MECÂNICA.....	65
<b>8.4.1</b>	<b>Espaço</b> .....	<b>65</b>
<b>8.4.2</b>	<b>Objetos</b> .....	<b>66</b>
<b>8.4.3</b>	<b>Ações</b> .....	<b>68</b>
<b>8.4.4</b>	<b>Regras</b> .....	<b>68</b>
<b>8.4.5</b>	<b>Habilidades</b> .....	<b>70</b>
<b>8.4.6</b>	<b>Probabilidade</b> .....	<b>71</b>

8.5	ESTÉTICA E TECNOLOGIAS.....	73
8.5.1	<b>Estética.....</b>	<b>73</b>
8.5.2	<b>Tecnologias.....</b>	<b>75</b>
8.6	PROTÓTIPOS.....	76
8.6.1	<b>Protótipo 1.....</b>	<b>76</b>
8.6.2	<b>Protótipo 2.....</b>	<b>77</b>
8.7	PLAYTESTS.....	79
8.7.1	<b>Playtest 1.....</b>	<b>79</b>
8.7.2	<b>Playtest 2.....</b>	<b>81</b>
8.8	ENTREVISTAS.....	94
8.9	VERSÃO FINAL.....	98
9	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: “E vou estar com o peito repleto de amor”</b>	<b>104</b>
10	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: “A festa não tem hora pra acabar”</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE A - Termo de Concordância da Instituição.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE C - Termo de Assentimento do Aluno.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE D - Jogo Brincarnavalizar - Capa e tabuleiro.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE E - Jogo Brincarnavalizar - Relação dos componentes.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE F - Jogo Brincarnavalizar - Regras Gerais e Específicas.....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE G - Jogo Brincarnavalizar - Pecinhas dos personagens.....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE H - Jogo Brincarnavalizar - Cartas dos personagens.....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE I - Jogo Brincarnavalizar - Cartas colecionáveis dos ambientes....</b>	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE J - Jogo Brincarnavalizar - Subjogos e cartas dos elementos.....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE L - Jogo Brincarnavalizar - Cartas.....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE M - Jogo Brincarnavalizar - Tabelas de organograma.....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE N - Jogo Brincarnavalizar - Referências.....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE O - Playtest 1.....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE P - Playtest 2.....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE Q - Roteiro de entrevista.....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO: “Vamos lá, a hora é essa!”<sup>1</sup>

O presente trabalho tem como tema central a autoestima dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e certos princípios pedagógicos importantes para a sua construção. Sendo que essa pesquisa culminou na criação de um jogo de tabuleiro cooperativo de criação de desfile de carnaval que, por suas características, pela temática eleita e por englobar esses princípios, teria potencial de contribuir, de forma indireta, para a construção da autoestima.

A temática da autoestima me acompanha há muitos anos, tendo surgido o meu interesse pelo estudo da mesma, inclusive, antes de iniciar a Faculdade de Pedagogia. Rosenberg (1979 *apud* Peixoto, 2003) descreve a autoestima como a atitude global que a pessoa tem em relação a si própria, implicando um sentimento de valor. A partir de leituras, de conversas e de minha experiência de vida pessoal fui percebendo a importância premente de uma autoestima elevada para a construção de uma vida plena e feliz. Passei, intuitivamente, a abordar essa temática em livros infantis que escrevo, e agora ilustro, e em alguns dos jogos de tabuleiro que crio. Meu trabalho com jogos e livros de literatura infantil também precede o início de meus estudos na área da educação. Foi esse interesse, juntamente com o ideal de ajudar a melhorar o mundo, que me fez deixar a área do Direito, na qual sou formada nessa mesma Universidade, e a me dedicar a uma nova faculdade.

Escolhi a Licenciatura em Pedagogia com o intuito de expandir a base teórica para enriquecer meu trabalho, e por acreditar no potencial da educação para a transformação da sociedade, especialmente ao se trabalhar com as crianças, em suas individualidades. Percebi a importância de auxiliarmos, como docentes, e mesmo como sociedade, que elas cresçam mais felizes e se amando, para o que é fundamental uma autoestima positiva. Eis porque, ao longo da faculdade, busquei estudar essa temática e abordá-la em algumas de minhas práticas.

Uma das experiências mais frutíferas que considero ter tido ao longo desses anos, na Faculdade de Educação da UFRGS, foi uma prática que fiz em um 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Nessa prática, de uma semana de observação em sala de aula e uma semana de atuação em que assumi a turma, planejei e apliquei uma sequência didática com as temáticas da autoestima, da estima pelos demais e da

---

<sup>1</sup> Pires, W. Grito de guerra. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2019. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2019/>. Acesso em: 19 out. 2023.

cooperação. Já pretendia trabalhar com a temática da autoestima e, na semana de observação, essa escolha foi reforçada pelo contexto, em que era visível a baixa autoestima de algumas crianças. Tal realidade foi acrescida pelo conselho da professora titular que, vendo a forma amorosa como eu me dirigia às crianças, me sugeriu que não fosse amiga dos alunos nem afetuosa com eles, porque assim eles não me respeitariam. Nesse momento, a temática da afetuosidade em sala de aula também “saltou aos meus olhos” e “gritou” para ser estudada, juntamente com a da autoestima. A partir de então, a afetividade, que já era parte integrante do meu ser, passou a ser um dos princípios pedagógicos norteadores do meu trabalho e consegui relacioná-la facilmente à autoestima, encontrando base na literatura, como veremos ao longo do texto. A afetividade, para a psicologia moderna, é a base da vida psíquica, o que nos dá o impulso vital. E é na nossa ligação com o outro, com o mundo e com nós mesmos que encontramos uma razão de ser (Reimão *et al.*, 1978 *apud* Mendes; Martins, 2022).

A ludicidade e a criatividade, por sua vez, já faziam parte do meu ser e do meu trabalho, além de serem meus objetos de estudo. Ludicidade viria do termo *ludus* que, para Santa Roza (1993 *apud* Vieira, Carvalho e Martins, 2005, p. 31), seria o termo que possui maior abrangência, remetendo “às brincadeiras, aos jogos de regras, a competições, recreações teatrais e litúrgicas. Dele deriva o termo lúdico, significando aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar”. No que tange à criatividade, Vigotski (2018) considera atividade criadora aquela em que se cria algo novo, podendo ser tanto um objeto do mundo externo como uma construção da mente ou do sentimento.

Na prática que realizei na escola, naquela ocasião, as atividades que propus foram praticamente todas lúdicas, tendo conseguido abordar os conteúdos curriculares e os temas da sequência com brincadeiras e atividades criativas. Fizemos caixinhas da autoestima, em que escreveram bilhetinhos e cartinhas positivas para os colegas; ilustrações, com assinaturas de co-autoria, para uma história que escrevi e contei; e diversas brincadeiras com brinquedos tradicionais e brinquedos que confeccionei. Propus também jogos cooperativos, por já verificar sua ligação com a temática da autoestima, e resultaram ser muito salutar, momentos em que a turma toda “jogou junto”, unindo esforços e comemorando sua vitória enquanto um só grupo. Todos eram importantes e igualmente necessários e todos torciam pelos colegas, porque o sucesso de um implicava o sucesso de todos. Os jogos cooperativos tem como valor educativo, justamente, o apreço e o autoconceito positivos, em que os indivíduos desenvolvem uma opinião positiva de si mesmos, bem como reconhecem e

apreciam a importância dos demais (Amaral, 2004). Com as práticas que desenvolvi naquela semana e com minha postura afetiva para com as crianças, pude notar uma melhora a olhos vistos da autoestima, da motivação e do engajamento nas atividades e tive *feedbacks* muito positivos delas durante a semana e ao final da mesma, em cartas que me escreveram, bem como em seus depoimentos. Com essa experiência, tive a certeza de que esse era um dos caminhos possíveis e de que o que parecia ser um idealismo estudantil, podia transformar realidades. Desde então, a temática da autoestima, juntamente com a da ludicidade, a da criatividade e a da afetividade, se tornou meu objeto de pesquisa.

Entendo que a autoestima é fundamental para a autorrealização e a felicidade autêntica, caracterizada, de acordo com Seligman (2009), por emoções positivas e gratificações geradas pelo exercício das próprias forças e virtudes com propósito maior, construindo uma vida significativa e plena. E, tendo em consideração que a autoestima se forma ao longo do desenvolvimento e nas relações interpessoais, como veremos ao longo do trabalho, e considerando que as crianças iniciam cada vez mais cedo suas vidas escolares e comunitárias, ganham destaque a atuação do educador como figura de referência e as relações entre pares. Por esses motivos, é essencial que as relações estabelecidas entre o educador e os alunos e destes entre si sejam harmoniosas, impactando positivamente na imagem que as crianças têm de si mesmas e na sua autoestima. Sendo que “quanto mais desenvolvida nossa autoestima mais preparados estaremos para vencer os desafios, administrar os conflitos, mantermos relações equilibradas e saudáveis, sermos mais criativos e obtermos êxito no que realizamos” (Sampaio, 2004, p. 60).

Mais adiante, embora já tivesse me chamado atenção no primeiro semestre em uma aula breve que tivemos sobre Howard Gardner, se juntou aos meus princípios pedagógicos o da diversidade, sob o viés da teoria das inteligências múltiplas, descrita pelo autor (1994, 1995). A partir de outras leituras sobre as diferentes formas de aprender mas, especialmente, da experiência prática pessoal de passar anos sentada em salas de aula em que era utilizada quase que exclusivamente a inteligência linguística, fazendo com que os meus corpos físico, emocional e espiritual se ressentissem, senti a premência de trabalhar com as inteligências múltiplas. Passei então a estudar essa temática, que será vista em mais detalhes no capítulo 4, e verificar como também tem ligação direta com a construção da autoestima.

Por fim, no Estágio II, que era o momento em que eu planejava fazer uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, e me organizei para realizá-lo antes da escrita do

mesmo, tal não se oportunizou. Com o advento da pandemia, o estágio nos anos iniciais foi realizado à distância e apenas algumas atividades da sequência didática que elaborei para aplicação presencial, sob orientação da professora orientadora do estágio, puderam ser realizadas de forma remota pela professora titular, com uma série de adaptações e restrições. Nesse estágio, foi orientado que selecionássemos princípios pedagógicos que nos eram importantes e depois verificássemos se a sequência didática que elaboramos os havia abordado. Selecionei, nessa ocasião, os princípios que já me acompanhavam, embora ainda não os nomeasse assim, que seriam a afetividade, a ludicidade, a criatividade e a diversidade pelo viés das inteligências múltiplas.

Ao planejar a sequência didática, escolhi uma temática que também me acompanha há muitos anos, desde criança, por ser apaixonada pela mesma, que são os desfiles de carnaval. Já realizei cursos de Tema Enredo, assisti pessoalmente a desfiles no Rio de Janeiro e desfilei em uma escola de samba em Porto Alegre, além de assistir aos desfiles na televisão desde pequena. Para embasar teoricamente essa temática, comecei a pesquisar a relação da mesma com esses princípios que me norteiam e verifiquei que ela contempla todos eles, como ver-se-á ao longo do texto. Elaborei, na época, uma sequência didática em que os alunos teriam que planejar e criar um desfile de carnaval hipoteticamente, realizando atividades diversificadas eminentemente criativas e lúdicas. Da mesma forma, a afetividade se fazia presente e a conseqüente potencialidade para a construção da autoestima. Como não foi possível aplicar a sequência na prática, segui querendo estudar e abordar esse tema, trazendo-o ao presente trabalho de conclusão de curso.

Ao longo das pesquisas e do estudo mais aprofundado dessas temáticas, surgiu a ideia de se criar um jogo cooperativo para esse trabalho, tendo em vista que a própria criação dos desfiles de carnaval é baseada na cooperação (no interior de cada escola de samba). Além do fato de já ter presenciado na prática que fiz na escola, como relatei acima, o poder dos jogos cooperativos para elevar a autoestima. É importante ressaltar que “a interação cooperativa com os outros é necessária para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da identidade pessoal, que são elementos importantes para o bem estar psicológico” (Brown, 1994, p. 38).

Tendo realizado a pesquisa acerca da ligação entre os temas em alguns autores clássicos, passei a pesquisar sobre as metodologias de criação de jogos e a criar o jogo cooperativo. Optei por criar um jogo de tabuleiro, no qual já tinha certa prática, entretanto, foi

um desafio enorme transformar em um jogo a criação hipotética de um desfile de carnaval. Minha preocupação, desde o início, era conseguir manter as características do jogo, mais especificamente do jogo cooperativo, utilizando mecânicas, tecnologias, estética e narrativa que procurassem manter a brincabilidade. Ao mesmo tempo, intencionava incluir os princípios pedagógicos e os detalhes da criação de um desfile, bem como cartas para ampliação de repertório, partindo do pressuposto de que a maioria das crianças poderia desconhecer o assunto. Tal fato ocorre em muitas escolas, dado que a cultura carnavalesca acaba por ser marginalizada, ao menos nessa região do país. Assim, a escolha da temática para o jogo também visa a valorização do carnaval como patrimônio cultural, contribuindo para sua aproximação aos ambientes escolares e para a desconstrução de preconceitos.

É premente que se estabeleça um espaço que valide os alunos, que os apoie e os incentive nas suas aprendizagens e descobertas; criando-se um ambiente afetuoso e acolhedor das diferenças e das diferentes culturas, bem como um local de cooperação e integração. É essencial, ademais, que os alunos se vejam como seres únicos e valiosos e acreditem na sua capacidade e na dos outros, e os vejam como amigos, cooperando.

Para tanto, faz-se mister a pesquisa ora realizada com um enfoque especial na autoestima e na criação de um jogo de tabuleiro cooperativo que tenha potencial de auxiliar na sua construção. Entendo ser a autoestima o cerne de todo esse processo e acredito no grande potencial do jogo cooperativo, especialmente combinado com a temática dos desfiles de carnaval, que contempla os princípios já mencionados.

Em relação aos jogos, além dessa temática me acompanhar desde antes da entrada nesta faculdade, porque já havia criado alguns jogos antes de adentrar novamente a UFRGS, pude, ao longo da Faculdade de Pedagogia, aprofundar o estudo sobre a ludicidade. Tal fato se deu especialmente com as disciplinas de jogo que cursei com a inspiradora professora Tânia Ramos Fortuna e com minhas pesquisas a partir de então. Além do meu trabalho como colaboradora voluntária no Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”, e de continuar criando jogos particulares cada vez mais elaborados. Também realizei a formação em brinquedista, ofertada pela ABBRI (Associação Brasileira de Brinquedotecas), em São Paulo, na qual aprendi bastante sobre a temática do brincar, com professoras conceituadas e incríveis. O estudo da ludicidade, assim, norteou toda minha formação.

No presente trabalho, então, busco responder à seguinte questão de pesquisa: **de que forma se pode contribuir para a construção da autoestima dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?**

Sendo que o objetivo geral da pesquisa é a criação de um jogo de tabuleiro cooperativo com a temática “desfile de carnaval”, com potencial de contribuir para a construção da autoestima dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

E os objetivos específicos da pesquisa, por sua vez, são: compreender o conceito de autoestima, o seu desenvolvimento e a importância da escola na sua construção; conceituar os princípios pedagógicos da afetividade, da ludicidade, da criatividade e da diversidade, sob o viés da teoria das inteligências múltiplas, e a sua relação com a autoestima; estudar a temática dos desfiles de carnaval, sua relação com a autoestima e suas potencialidades; estudar sobre os jogos cooperativos e suas potencialidades; estudar teorias de design de jogos, selecionando mecânicas, estética, narrativa e tecnologias pertinentes; realizar as fases de criação do jogo, incluindo *playtest* com público-alvo.

Para responder a essas perguntas e atingir esses objetivos é utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, bem como procedimentos metodológicos necessários à criação de um jogo de tabuleiro cooperativo, com base em metodologias do design de jogos. Essa pesquisa é, então, primeiramente bibliográfica, tendo por base principalmente os seguintes autores, em diálogo com outros, para cada uma das temáticas eleitas. No que tange às reflexões sobre as escolas, me baseio principalmente em Varela; Alvarez-Uria e Serrano. Para o estudo da temática da autoestima e conceitos correlatos, me inspiro principalmente nas obras dos autores Peixoto e Sánchez; Escribano. Em relação aos princípios pedagógicos, a afetividade é vista com base principalmente em Freire e Piaget; a ludicidade, com base em Huizinga, Caillois, Fortuna, e Friedmann; a criatividade, com base em Alencar, Vigotski e Rogers; e a diversidade, com base em Gardner e Antunes. No que se refere à temática do carnaval, me inspiro principalmente em Blass, Madruga e Farias. A teoria dos jogos abordo especialmente com enfoque em Kishimoto e Ortiz; os jogos cooperativos, em Orlick, Brotto e Brown; e o design de jogos, em Schell e Spherhake. Para as etapas de criação do jogo “Brincarnavalizar”, além dos autores de design citados, dialogo especialmente com Piaget, na escolha do público-alvo, e La Carretta e Boller; Kapp, nas demais etapas.

No que tange aos procedimentos metodológicos utilizados para a criação do jogo, serão descritos em detalhes nos capítulos 7 e 8. Adiantando, nesse momento, que pensei em

ambiente escolar justamente pela premência de se levar novas formas de educação para as escolas. A ideia inicial não era criar um jogo, mas defender novas formas de se fazer pedagogia, que levem em conta a criação de um ambiente que valorize as individualidades das crianças e permita que elas se expressem e possam construir uma autoestima positiva e uma vida feliz. Entretanto, querendo deixar consubstanciado um exemplo de prática que concluí ser uma das mais benéficas para autoestima, pelas razões a serem exploradas, e que pudesse ser utilizada e servisse de inspiração para as professoras, criei o jogo “Brincarnavalizar”.

Em relação à estrutura do trabalho, apresentarei no capítulo 2 uma reflexão sobre as escolas, tecendo críticas e propondo sugestões. No capítulo 3, abordarei a autoestima, conceitos correlatos, seu desenvolvimento e o papel da escola no processo de sua construção. No capítulo 4, refletirei acerca dos princípios da ludicidade, da afetividade, da criatividade e da diversidade, sua importância e sua relação com a elevação da autoestima. No capítulo 5, comentarei a temática eleita para o jogo criado - os desfiles de carnaval - defendendo sua relevância e ligação com os princípios supracitados, com a autoestima e com a escola. No capítulo 6, abordarei a teoria sobre os jogos, os jogos cooperativos e o papel do educador. No capítulo 7, descreverei teorias de design de jogos, no que tange aos elementos do sistema de jogo e suas fases de criação. No capítulo 8, explicarei o jogo ora criado em todas suas etapas e elementos, relacionando com as teorias, destacando seu público-alvo, sistema do jogo e suas fases de criação, incluindo *playtests*. Ressalto que realizarei algumas reflexões ao longo de alguns capítulos, além de acrescentar um capítulo específico, ao final, para a discussão de resultados. E, por fim, apresentarei as considerações finais e elencarei as referências. Sendo que se encontram presentes nos apêndices: os termos de concordância da instituição, de consentimento dos responsáveis e de assentimento das crianças, imagens dos componentes do jogo, imagens dos *playtests*, roteiro de entrevista.

Acrescentarei como subtítulos trechos de samba-enredo como fonte de inspiração e breve sensação de imersão na temática do jogo. No caso da presente introdução, abri com um trecho de samba-enredo da Mocidade Independente de Padre Miguel, do Rio de Janeiro, minha escola de samba do coração, que é também muito usado como “grito de guerra” para abrir os desfiles e entusiasmar os foliões e a torcida. Então “vamos lá, a hora é essa!”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pires, W. Grito de guerra. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2019. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2019/>. Acesso em: 19 out. 2023.

## 2 ESCOLAS, TECENDO REFLEXÕES: “É só abrir seu coração”<sup>3</sup>

No presente capítulo, tecerei reflexões acerca das escolas, fazendo críticas e propondo sugestões, em diálogo com os autores Varela e Alvarez-Uria; Narodowski; Young; Serrano; Seligman; Flores; Veschi; Carvalho e Fochi.

Observando-se as escolas, atualmente, verifica-se que, via de regra, praticamente não se disponibiliza tempo para o brincar a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. As vivências e realidades dos alunos costumam, da mesma maneira, ficar do lado de fora da escola. Sendo que se busca, de forma geral, uma homogeneização, em que os indivíduos não têm espaço para serem espontâneos, menos ainda para trazerem suas vivências para dentro da sala de aula. Evidentemente, essa não é a realidade em todas as escolas, mas entendo que ainda seja a preponderante em muitas delas.

As escolas deveriam trazer vida para o seu dia a dia, passando a valorizar as brincadeiras, as interações entre pares e destes com o docente, bem como com as diferentes culturas, tornando-se, de fato, um espaço de vivências e de construção da vida. Todavia, o modelo de escola que ainda se encontra com frequência em boa parte do mundo teria advindo de um modelo ocidental, baseado na lógica da produção de uma sociedade de consumo. Como afirma Radindranath Tagore, citado no documentário *Escolarizando o mundo* (2011), “a escola forçosamente arranca as crianças de um mundo repleto de artesanatos de Deus. É um mero método de disciplina que se recusa a levar em consideração o indivíduo, uma fábrica para gerar resultados uniformes”.

Em muitas escolas atuais, podemos ver a formatação em todos os níveis, como na imposição de uso de uniformes, na disposição dos espaços e tempos, na disciplina exacerbada, no isolamento e no distanciamento da natureza. Fato que já ocorria há séculos, sendo que desde a *Ratio Studiorum* dos jesuítas se regulamenta a ocupação do espaço e do tempo de tal maneira que o aluno fica “aprisionado numa quadrícula e dificilmente poderá questionar a separação por seções, os frequentes exercícios escritos, os distintos níveis de conteúdo [...] terá que estar permanentemente ocupado e ativo [...] um processo competitivo e de emulação

---

<sup>3</sup> Vila, A. *et al.* A revolução do riso: A arte de subverter o mundo pelo divino poder da alegria. Dragões da Real, 2020. Disponível em: <https://www.carnavalesco.com.br/dragoes-da-real-samba-enredo-para-o-carnaval-2020/>. Acesso em: 19 out. 2023.

[...]" (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 8). Tal realidade perdura até os tempos atuais, se agravando com uma formatação que costuma dar ênfase e primazia a apenas duas formas de inteligência: a linguística e a lógico-matemática. Desconsidera-se, em geral, as demais inteligências, como a intra e interpessoal, por exemplo, não se dando a oportunidade de que sejam desenvolvidas e utilizadas.

Via de regra, ademais, não se considera o ser humano integral, em seus corpos físico, emocional e espiritual, mas tão somente o mental. Além de se dividir a vida em disciplinas estanques, muitas vezes desvinculadas da realidade, os corpos são disciplinados a ficar paralisados por horas a fio em classes, numa transmissão pouco significativa e atraente de conteúdos, em uma lógica de memorização que facilmente é esquecida nos anos seguintes. Fragmenta-se os sujeitos no momento em que desconsidera-se que somos seres holísticos e que precisamos ser considerados em nossa inteireza. Merecemos ter nossas emoções ouvidas e validadas, podendo expressar livremente nossa criatividade e tudo aquilo que nos faz únicos.

Está acontecendo, como se afirma no documentário *Escolarizando o mundo* (2011),

a perda da riqueza imaginativa e dos recursos culturais que as pessoas poderiam trazer, porque aqueles que são classificados como fracassados, na verdade possuem uma variedade de capacidades de pensar de diferentes maneiras. E isto está sendo suprimido e perdido e as pessoas que só conseguem pensar de maneira muito fragmentada e unidimensional, estão sendo recompensadas.

Ao se impor, em muitas escolas, um único modelo e uma única forma de aprender e de ser, com tantas especificações e fragmentações, desconsidera-se a diversidade cultural e os próprios seres, tornando-os seres incompletos, que passarão a vida toda buscando por uma completude sem saber que já a têm. Reconheceriam sua completude se pudessem se enxergar como verdadeiramente são, sendo reconhecidos, aceitos e valorizados como tal. Qualquer padronização é sempre perigosa e danosa porque, sob a falsa ideia de “normalidade” e de normatizar formas de condutas, criam-se estigmas, rótulos, estereótipos e preconceitos com tudo que é diferente e que não se encaixa no padrão arbitrariamente estabelecido. Tal fato acaba por gerar rejeição aos indivíduos, que assim desenvolvem uma baixa autoestima, prejudicando sua autoconfiança e seu amor próprio, tornando difícil uma vida plena e feliz.

Desconsiderando as diferenças culturais, dentre muitas outras, como a forma como cada aluno aprende, muitas escolas estariam aumentando o abismo existente entre os alunos e fazendo com que muitos ficassem sob o estigma de “fracassados” ou “incapazes de aprender”,

o que afeta diretamente a autoestima e o desempenho escolar desses alunos, e mesmo sua própria vida. Se acaba por gerar um sentimento de desvalor enorme em quem não está inserido na cultura proposta como superior. Muitos saberes riquíssimos e válidos acabam por serem desqualificados como mitos, visto não serem “cientificamente comprovados”. É uma perda inestimável que restringe a grande riqueza dos seres humanos: sua diversidade. Podemos verificar tal fato ocorrendo no território brasileiro com a cultura carnavalesca, por exemplo, que acaba por ser marginalizada e desvalorizada e dificilmente chega aos ambientes escolares.

De acordo com Toro (1991 *apud* Flores, 2006, p. 51),

A educação contemporânea, em quase todo ocidente, não cumpre sua tarefa de entregar ao indivíduo pautas internas de desenvolvimento. Não desperta nele os germens naturais de vitalidade, nem os valores do íntimo. Não desenvolve os potenciais criativos, a liberdade intelectual, nem a singularidade das aptidões. Não fomenta o esplendor das relações humanas.

Em síntese, não se valoriza a vida em sua riqueza, inteireza e espontaneidade, mas sim se busca alcançar metas cada vez mais inatingíveis, que geram um clima de competição, já que existe comparação entre os alunos e entre as próprias escolas. De fato, “com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos” (Young, 2007, p. 1291). Aqui, em nosso país, além de aulas extremamente desinteressantes, sem significado e contextualização para os alunos, há uma desvalorização absurda do corpo docente. Os professores costumam ter uma grande sobrecarga de trabalho, com pouquíssimo retorno financeiro e grande desgaste, a ponto de, muitas vezes, adoecerem e se desestimularem completamente com a profissão.

Outra questão que interfere nesse processo, e a qual geralmente não se dá muito espaço, em muitas escolas, é a socialização. Há séculos “a escola emerge como instituição social enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração” (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 9). Até os dias atuais se mantém, em grande parte das instituições educativas, um modelo de escola limitado que impede a troca genuína e verdadeira entre os colegas e destes para com o professor. Muitos professores temem expressar afeto e acreditam que assim estariam mantendo uma autoridade, mas, como veremos, não há aprendizagem sem afeto, o qual deve estar presente em todas as relações. Os contatos sociais, as trocas, uma atmosfera de

cooperação e valorização mútua, de escuta, de reconhecimento e de validação dos colegas é essencial para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e para uma aprendizagem significativa.

A criança, já no século XVII, sofreu uma forma de isolamento, quando da instituição da escola moderna, sendo que

a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Varela; Alvarez-Uria, 1992, p. 5).

E, como afirma Narodowsky (2020), a pedagogia deve ser o oposto do isolamento, devendo se basear no encontro com o outro em um ambiente que transforme esse vínculo em um fato único, sendo uma profunda experiência física, intelectual e emocional. Urge que se passe a construir uma escola em que cada um possa aprender da sua forma e possa desenvolver outras inteligências, tendo oportunidades de se conectar consigo mesmo, de se conhecer e de desenvolver seus potenciais e gostos. Da mesma forma, que se possa criar uma experiência de aprendizagem para a vida verdadeiramente significativa, em que haja espaço para todas as formas de ser e de estar. E que todos sejam respeitados e enaltecidos simplesmente por existirem, sentindo-se livres para serem eles mesmos e se expressarem livremente. E, por conseguinte, possam ser espontâneos e autênticos, estabelecer relações verdadeiras e de mútua ajuda, e encontrar seu lugar e sua felicidade no mundo. Acredito que é justamente nas escolas que a sociedade pode começar a se transformar, com uma “educação centrada na vida” (Flores, 2006, p. 52).

No que tange à interculturalidade, temos que ter consciência de que, uma vez que somos formados por diversas matrizes culturais, é necessário que haja a participação das diferentes culturas na construção do conhecimento, visto que todas são fruto de sabedoria e dignas de existência. Assim, respeitando e honrando as diferenças, precisamos buscar o que de mais profundo temos em comum como seres humanos e nos aproximarmos em busca da felicidade. Como refere Serrano (2002, p. 35), a proposta da educação intercultural “implica o acolhimento do diferente, a tomada de consciência sobre a interdependência entre os diferentes grupos que integram o corpo social e apresenta o desenvolvimento de paradigmas educativos complexos, holísticos, pluridimensionais e multifatoriais”. Esse pluralismo

pressupõe a aceitação das diferenças, que devem operar de forma a permitir a igualdade de oportunidades para todos. Devemos, assim:

caminhar no sentido do conhecimento e da compreensão das diversas culturas, assim como do estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais de um país e entre as diversas culturas do mundo. [...] fomentar a intercultural significa superar a assimilação e a coexistência passiva de uma infinidade de culturas para desenvolver a autoestima, o respeito e a compreensão dos outros (Serrano, 2002, p. 34).

Nessa mesma linha de pensamento, cabe destacar o posicionamento de Carvalho e Fochi (2016, p. 157), quando afirmam que na sociedade atual “temos o desafio de acolher e celebrar a diversidade, contribuindo para que meninos e meninas consigam construir uma percepção mais ampliada do seu universo pessoal, para que possam ver o mundo sob o olhar do outro, sem cancelar as diferenças”. Para tanto, é fundamental que se permita a cada cultura aprender da sua maneira, e que se aprenda com as diferentes culturas, valorizando-se cada ser humano em sua inteireza e grandiosidade, enaltecendo-se o que os faz únicos e conectando-se verdadeiramente uns com os outros.

E, caso a escola siga sendo o modo primordial de aprendizagem no ocidente, que ela se transforme, que se quebre esse isolamento escolar e se possa construir uma escola da vida, em contato com a natureza, com os pares, com os educadores e com a sociedade. E que se abra o coração para se criar outras formas de ensinar, aprender, ser e viver. Afinal a educação tem papel essencial no resgate do seu verdadeiro significado: “*educere* - puxar para fora. Colocar para fora todo o potencial interno no desenvolvimento dos valores humanos” (Sampaio, 2004, p. 42). É mister que, como agentes da educação, busquemos transformar o *status quo* da sociedade e da escola ora vigente e que passemos a considerar cada aluno como um indivíduo único e singular, com suas necessidades, possibilidades e interesses individuais. Para tanto, torna-se premente a implementação de um ensino que incentive o desenvolvimento dos interesses e talentos de cada aluno, abrindo possibilidades para sua expressão espontânea e criativa. Um ensino vivo, em que se aprenda a administrar as emoções, a desenvolver o autoconhecimento, a se preparar para a vida e viver, cuidando de si e dos outros seres vivos, de forma cooperativa e verdadeiramente humana.

E essa educação deveria estar associada, nas escolas, também à alegria e à diversão, uma vez que o termo escola advém do grego *scholé*, que contém a ideia de lazer, recreação ou

tempo livre (Veschi, 2019). Sendo que “para os gregos do período clássico a jornada diária era dividida em três partes: um tempo dedicado ao trabalho (*ascholia*), um tempo para o descanso (*anápausis*) e, por último, era hora do dia dedicada ao lazer (*scholé*)” (Veschi, 2019, documento eletrônico). Em suma, para os gregos, a aprendizagem estava associada à ideia de entretenimento, e seria salutar que essa origem fosse resgatada, tendo-se em conta que em muitas escolas na atualidade o movimento é no sentido oposto. Como afirma Carvalho (2015, p. 138):

O brincar, que deveria ser o princípio da ação pedagógica, passa a ocorrer somente com hora marcada. Por outro lado, o tempo de trabalhar materializa-se através da proposição de maratonas de atividades diárias que não dialogam de modo algum com as diferentes linguagens através das quais se expressam as crianças.

Young (2007) refere que, para John White, as escolas serviriam para promover a felicidade e o bem estar humano, porém relata que essa resposta não especifica os propósitos da escola e está longe de ser um guia para se definir um currículo. De fato, tal afirmativa pode parecer vaga, mas já é um bom norte que vai ao encontro da minha linha de pensamento, podendo ser explorada no sentido de se construir um currículo em busca de um bem-estar humano, que preserve todas as formas de vida. E que trilhe um caminho para a felicidade, valorizando-se as individualidades, que juntas formam uma grande coletividade, considerando-se todos os seres como de fato merecedores dessa felicidade, incluindo a nós próprios. Felicidade que pode ser entendida também como bem-estar e, para Seligman (2009), criador da Psicologia Positiva, se baseia em: emoções positivas (vivenciadas de forma frequente e duradoura); gratificação (através do envolvimento em atividades que nos apaixonam e fazem sentir realizados); e significado (senso de propósito na vida, para além de nós mesmos, contribuindo para o bem-estar dos demais). Sendo que são nossas forças e virtudes, utilizadas de forma significativa, a serviço de algo maior, que nos levam a emoções positivas e a gratificações constantes, gerando bem-estar e felicidade autênticos e uma vida plena (Seligman, 2009).

Nesse sentido, nosso papel deveria ser o de pensar novas formas de ser e estar no mundo, novas possibilidades de se relacionar e de participar da sociedade, buscando desenvolver e utilizar nossas forças e virtudes. É fundamental que se comece mudando o ambiente em sala de aula, que esse passe a ser envolto por valores e direitos humanos e haja

espaço para todos se expressarem em sua totalidade. E as escolas estejam repletas de afetividade, escuta, empatia, acolhimento das diferenças, ludicidade, criatividade e cooperação; que cada um possa desenvolver sua autoestima, bem como aprender a amar e a honrar os demais e suas diferenças; e todos sintam-se aceitos e valorizados, não havendo hierarquização nem distinções que gerem discriminações de qualquer tipo. Deve-se gerar um ambiente em que cada um possa refletir sobre sua realidade e valorizar sua cultura, conhecendo e honrando culturas diferentes e enaltecendo todos os seres vivos, para se criar um mundo mais equilibrado, consciente e sustentável. Além de se oportunizar a criação de novas formas de se relacionar e de estar em sociedade, com mais compaixão, empatia, harmonia e paz, para se construir um mundo mais justo e igualitário, que respeite a dignidade humana e também a existência de todas as formas de vida. Para esse propósito, é essencial que as escolas estejam envoltas por valores e princípios, que gerem um espaço de elevação da autoestima, fundamental para a construção de uma vida feliz e para a concretização desse mundo tão sonhado.

### 3 AUTOESTIMA: “Eu acredito em você! E você?”<sup>4</sup>

Neste capítulo definirei a autoestima, sua importância e como essa se desenvolve, assim como o importante papel das escolas, em especial dos docentes, em sua construção. Para o estudo da temática da autoestima selecionei os autores: Peixoto; Sánchez e Escribano; Schultheisz e Aprile; Mendes; Freire; Moysès; Rodulfo; Cabassu; Marchesi; Corso; Pinho; Marquezan; Zaballa.

#### 3.1 CONCEITUALIZAÇÃO

Considera-se que os primeiros estudos sobre autoestima foram realizados por William James, psicólogo de pensamento funcionalista, que analisava o quanto o organismo se adapta ao ambiente utilizando as funções da mente (Schultheisz; Aprile, 2013). James, em seu livro ‘The Principles of Psychology’, publicado em 1890, teria abordado as questões relacionadas à construção do *self* (Mendes, 2012).

Como bem ressaltam Schultheisz e Aprile (2013, p. 39), a definição de autoestima “é altamente complexa uma vez que envolve valoração de crenças, percepção do ‘mundo interno’ e do mundo externo. Trata-se de um constructo interno e pessoal fortemente influenciado pelo contexto social e cultural em que se insere o indivíduo”. E pode-se constatar que, até hoje, não há consenso na doutrina quanto aos conceitos de autoestima, autoconceito, autoimagem e outros correlatos.

Peixoto (2003) refere que a profusão de termos relacionados à representação de si seria uma das consequências da grande quantidade de trabalhos existentes nesta área, com destaque para os termos autoconceito e autoestima. Hattie (1992, *apud* Peixoto, 2003) menciona que têm sido usados indiscriminadamente como sinônimos de autoconceito termos como *self*, autoimagem, autopercepção, autoconsciência e autoconhecimento; enquanto em substituição ao termo autoestima se usa termos como autorrespeito, auto aceitação e autovalor.

O autoconceito estaria diretamente relacionado à autoestima, uma vez que diz respeito às diversas faces da imagem do indivíduo, enquanto a autoestima corresponde à sua autoavaliação (Schultheisz; Aprile, 2013). Dessa maneira, enquanto o autoconceito faz

---

<sup>4</sup> Rodrigues, C.; Pinto, L. Eu acredito em você. E você? Acadêmicos do Grande Rio, 2012. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-grande-rio/2012/>. Acesso em: 16 out. 2023.

referência à ideia que cada ser tem de si mesmo, a autoestima alude ao apreço que cada um sente por si. Nesse sentido, destaca-se que o autoconceito faz referência à dimensão cognitiva ou perceptiva e a autoestima à dimensão avaliativa ou afetiva (Goñi; Fernández, 2009 *apud* Mendes, 2012).

E, pode-se considerar que, além dos autores citados, em termos conceituais, as pesquisas e os escritos de W. Brookover, Stanley e Coopersmith balizaram essa temática por muitas décadas (Moysés, 2014). Cabe destacar que esses autores reiteram que o autoconceito seria a percepção que a pessoa teria de si mesma, enquanto a autoestima seria a percepção que ela teria do seu próprio valor. A autoestima é, então, a resposta no plano afetivo, em termos de nível de satisfação que a pessoa sente quando se confronta com seu autoconceito, um processo originado no plano cognitivo (Moysés, 2014).

### 3.2 DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA

De acordo com Machargo (1991, *apud* Sánchez; Escribano, 2019) existem duas teorias principais sobre a formação e o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima: simbolismo interativo e aprendizagem social.

Para o simbolismo interativo, o autoconceito seria uma consequência das avaliações realizadas pelas pessoas próximas ao sujeito, que se veria refletido na imagem que os demais lhe oferecem de si mesmo, como se fossem um espelho e acabaria sendo como os outros pensam que ele é (Sánchez; Escribano, 2019). Assim, tem-se que o autoconceito e a autoestima de uma pessoa se constroem nas interações sociais com os demais. E a forma como o indivíduo se percebe advém da percepção das reações que os outros têm para com ele.

Para a teoria da aprendizagem social, o indivíduo adquiriria o autoconceito pelo processo de imitação, incorporando em seus próprios esquemas as condutas e as atitudes das pessoas que lhe são importantes, tornando-as suas próprias (Sánchez; Escribano, 2019).

Ambas as teorias destacam a importância premente dos outros indivíduos na formação do autoconceito e consequentemente da autoestima, especialmente quando são significativos e as acompanham durante a infância e adolescência (como família, professores, colegas e amigos). Com efeito, a identificação que o indivíduo estabelece com o mundo exterior interfere na formação de sua autoestima. Ao ir crescendo e adquirindo maturação física e emocional, passa a distinguir o mundo externo de si, a diferenciar seu “eu” do “outro” e

entender que é independente do que lhe rodeia. De modo que sua constituição identitária decorre da influência primeiramente da educação informal e posteriormente da educação formal (Schultheisz; Aprile, 2013).

Cabe mencionar aqui também o conceito de “mito familiar”, que seria a constelação, cadeia ou conjunto de significantes que a família e a sociedade vão tecendo a respeito da criança, e que contribui para a formação do seu autoconceito (Cabassu, 1997). Para que seja possível a implantação da vida humana, a única oportunidade que um sujeito tem é prender-se a um significante. No caso o significante de ser um “marco”, um “divisor de águas” para a família (Rodulfo, 1990). E a tarefa ativa que todo ser humano deve empreender e para a qual precisa de ajuda é encontrar significantes que o representem frente ao e dentro do discurso familiar, no seio do mito familiar (no campo do desejante familiar) (Rodulfo, 1990).

Ressalta-se que, através do brincar, a criança se apropria dos significantes que a marcaram, uma vez que todo ser humano é marcado por significantes que lhe fornecem uma significação mínima, mesmo os impostos pela escola. E, para se apropriar desses significantes, a criança precisa sair da posição de passividade e assumir uma posição ativa, o que faz no brincar. Nesse, a criança assume um papel ativo frente ao que sofrera passivamente, podendo elaborar o que está acontecendo (Pinho, 2006). Já adianto aqui uma das importantes funções da ludicidade.

De acordo com a teoria do simbolismo interativo, na qual muitos outros autores basearam seus escritos, a construção do autoconceito e da autoestima resultam então de um processo de internalização, por meio do qual o indivíduo, ao se desenvolver, se apropria dos valores e opiniões dos outros acerca de si próprio (Harter, 1999 *apud* Peixoto, 2003). Sendo assim,

A heteroestima (estima/apreciação dos demais para com a pessoa) serve como base para a autoestima, primeiramente vinda do ponto de vista dos pais e cuidadores mais próximos, depois dos outros familiares, dos seus professores e do seu círculo de amigos. A partir disso, a pessoa constrói um marco interpretativo próprio, ao longo de todo seu desenvolvimento (Goñi; Fernández, 2009 *apud* Mendes, 2012, p. 7).

É necessário destacar, entretanto, que o desenvolvimento cognitivo afeta o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima. Isso porque a representação de si próprio depende da capacidade do indivíduo para representar o real, dependendo do desenvolvimento das estruturas cognitivas individuais. Harter (1999 *apud* Peixoto, 2003) refere que a

possibilidade de a criança conseguir representar a sua autoestima implica que consiga elaborar generalizações de ordem superior cognitivamente. A progressiva capacidade de pensamento abstrato leva a que as auto descrições incorporem características cada vez mais genéricas, com uma maior organização das descrições de si próprias.

De acordo com o enfoque ontogênico ou evolutivo, à medida que a criança vai crescendo, seu autoconceito vai se formando e se cristalizando, percorrendo as diferentes etapas do desenvolvimento. Descrevendo as etapas de desenvolvimento do autoconceito propostas por L'Ecuyer (1985), Sánchez e Escribano (2019) referem que a terceira etapa (faixa-etária de 5 a 10/12 anos), que nos interessa aqui, seria denominada de período da expansão de si mesmo. É considerada uma fase rica, intensa, “em que vai se acumulando e hierarquizando toda uma variedade de imagens sobre si, que repercutem sobre o sentimento de identidade” (Sánchez; Escribano, 2019, p. 22). Nessa etapa, o autoconceito se torna mais realista e rico e se delinea em razão das experiências, exigências e expectativas que a escola propiciar. Nesse ponto, vê-se a suma importância de se trabalhar o autoconceito e a autoestima na faixa-etária que escolhi como o público-alvo do jogo.

### 3.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

Como vimos, as interações sociais assumem uma importância ímpar no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima. Cabe referir, entretanto, que nem todas as interações assumem a mesma importância, sendo fundamental ressaltar que as interações com aqueles denominados os “outros significativos” são as que exercem maior influência na construção do autoconceito e da autoestima (Peixoto, 2003). Nessa designação se pode incluir os familiares mais próximos, os professores e os pares importantes para o indivíduo. É notório que, durante a escolaridade obrigatória, “o professor aparece aos olhos dos alunos como uma pessoa especialmente significativa, revestida de um prestígio que lhe dá um notável poder de influência, que se reflete na formação do autoconceito” (Sánchez; Escribano, 2019, p. 19).

A partir dessas afirmativas, pode-se constatar que a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar é de fundamental importância, uma vez que neste ambiente os alunos estão constantemente construindo e reconstruindo conceitos sobre si mesmos e sobre os demais. Se essa construção for desenvolvida de forma positiva, possibilitará aos

educandos uma melhora em seu autoconceito e conseqüentemente em sua autoestima (Mendes, 2012).

A escola, em especial o corpo docente, “para além de contribuir para a aprendizagem dos alunos, deverá, também, contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social” (Peixoto, 2003, p. 359). Para atingir essa finalidade, é fundamental que os profissionais da educação tenham atitudes positivas em relação aos alunos. Ressalto que Arantes (2003 *apud* Mendes, 2012) propõe, inclusive, que se realize um trabalho com os educadores para que construam e valorizem sua própria autoestima; e seguindo tal lógica possam propiciar um ambiente educativo baseado na satisfação, na alegria e na felicidade também para os discentes.

É essencial que o professor valorize os alunos, tendo uma escuta e uma compreensão de suas necessidades e sentimentos, acolhendo-os. Como ressalta Freire (2011, p. 43), “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”.

A percepção, por parte do aluno, de seu valor intrínseco como sujeito e o sentimento de que é capaz de aprender tem relação direta com a aprendizagem, sendo que, para tanto, é fundamental que as interações com as pessoas de referência, como pais e professores, e mesmo com os pares, sejam positivas e validem sua existência e suas qualidades. Por consequência, forneceriam a possibilidade da construção de uma autoimagem positiva, que influirá na maneira com que o sujeito se coloca frente ao mundo, tanto nas relações sociais como nas pedagógicas. Nesse sentido, destaca Corso (2013, p. 115) que “uma boa relação vincular possibilita que o professor desempenhe o papel fundamental que lhe compete que é o de ajudar a organizar a autoestima do aluno”.

Entendo que essa prática deve estar permeada de afeto, devendo o professor estabelecer para com os alunos, e também facilitar para que eles criem entre si, relações afetivas de valorização e cooperação, acreditando neles e incentivando-os a também acreditarem em si mesmos. A melhora da autoestima e a autovalorização são fundamentais para o desenvolvimento saudável das emoções, que refletem no processo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração que “as emoções do aluno condicionam sua atividade intelectual e sua motivação para aprender” (Marchesi, 2006, p. 38). Os professores colaboram para a formação da imagem do aluno como pessoa e “este tipo de aprendizagem permanecerá como parte constitutiva do aluno pelo resto de sua vida e,

portanto, mais importante que a transmissão de conteúdo propriamente dita” (Corso, 2013, p. 115).

De acordo com Moysés (2014), haveria, além do já citado, ao menos duas possibilidades consideradas promissoras pelas pesquisas e pela prática para elevação da autoestima em sala de aula. Uma delas seria descobrir capacidades não valorizadas no ambiente escolar e aproveitá-las, dando oportunidade aos discentes de descobrirem e mostrarem suas habilidades. A outra seria a de prestar-lhes apoio específico no manejo com as habilidades que eles ainda não dominam. A autora menciona que ganham corpo ações que se alinham ao primeiro tipo, inspiradas na Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada por Howard Gardner (1994).

A essas ações também busco me filiar com esse trabalho ao criar o jogo que engloba as múltiplas inteligências, como veremos mais adiante, uma vez que a escola necessita oportunizar que os discentes possam desenvolver suas múltiplas competências e inteligências. Ademais, a escola precisa considerar o aluno:

como ser integral que pensa, sente, age e reage, ampliando a sua consciência, introduzindo metodologias que exercitem o hemisfério cerebral esquerdo no desenvolvimento dos seus potenciais cognitivos e o hemisfério cerebral direito, desafio dos novos tempos, no desenvolvimento da intuição, dos sentimentos, das emoções, através dos jogos, teatro, música, dança, poesia, história, brincadeira, vivências [...]. Nesse trabalho educativo o clima na escola se transforma, permitindo o equilíbrio nas relações, a integração, a alegria, o dinamismo, a cooperação, a criatividade e a espontaneidade (Sampaio, 2004, p. 73).

Ainda me alinho com Marquezan (1999, p. 109), ao defender a importância de que “os educadores, pais, autoridades, acreditem que o autoconceito do educando só se firmará se as descobertas, experiências pessoais, atividades criativas, inventivas, competências, habilidades e destrezas forem valorizadas”. Sendo assim, são fundamentais as interações sociais repletas de afetividade, as atividades lúdicas, e os momentos diversificados de participação e criação, em que o aluno possa ser protagonista. Nesses momentos, há uma troca de ideias, histórias, valores, diálogos e os sentimentos de autovalorização, valorização dos demais e de pertencimento. Essas vivências auxiliam na aquisição de repertórios de comunicação mais efetivos, no desenvolvimento de relações de afetividade e de pertença, bem como na construção de sonhos e projetos de vida.

Para o desenvolvimento dessas relações e a construção da autoestima, contribuem as atividades lúdicas em que o espírito de grupo é valorizado e cada um tem seu papel e importância, encontrando seu lugar no grupo e no mundo. Através das atividades lúdicas, cada um pode expressar e ter valorizadas as suas especialidades, podendo construir uma autoestima elevada e dar asas aos seus sonhos, na busca de superar todas as limitações em que se encontra e alçar voo para onde, como, quando e com quem quiser. Cada um estará livre para ser a melhor expressão de si mesmo e encontrar sua missão e lugar no mundo que o cerca.

Ante o exposto, ressalto a importância de uma autoestima positiva, e do papel do ambiente escolar na sua promoção, sendo mister se propor um ambiente em que os alunos sejam valorizados apenas por existirem. Um espaço escolar em que cada indivíduo possa, com sua originalidade e criatividade inerentes, expressar toda grandeza de seu ser e tudo que o torna único no mundo.

#### 4 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS: “A semear princípios”<sup>5</sup>

Refletirei, neste capítulo, acerca de quatro princípios pedagógicos que acompanham minha postura pedagógica, conceituando-os, pensando a sua relação com a construção da autoestima e a importância da sua presença nas salas de aula. Esses princípios são a ludicidade, a criatividade, a afetividade e a diversidade, sob o viés da teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1994).

Tecerei reflexões sobre a afetividade com base em Piaget; Maturana; Freire; Verden-Zoller; Mendes e Martins; Miranda; Pestalozzi; Marquezan; Rovere; Oliveira. A ludicidade será vista com base em Huizinga; Caillois; Winnicott; Piaget; Fortuna; Friedmann; Oliveira; Ortiz; Pinho; Assis; Bernabeu e Goldstein; Vieira, Carvalho e Martins. A criatividade, com base em Alencar e Fleith; Antunes; Vigotski; Rogers; Winnicott; Amaral. E, por fim, para a reflexão acerca da diversidade, adotarei como fonte principal Gardner e autores que dialogam com sua teoria, como Antunes; Teixeira; Moysès; Rapoport; Marchesi.

##### 4.1 AFETIVIDADE

A palavra afetividade viria de afeto, termo que se origina do latim *affectus*, e corresponde, na língua portuguesa, a: “que tem afeição, apreço; disposição empática do espírito que se traduz em atos ou palavras de carinho, benevolência, admiração; objeto de afeição, carinho” (Academia, [s.d.], documento eletrônico).

A afetividade é tida como um conceito complexo, tendo o afeto como seu centro e estando claramente relacionada então a afeição, apreço, admiração e carinho, mas também a outros conceitos. Para Wallon (2006 *apud* Oliveira, [s.d.]), a afetividade, a emoção e o sentimento são conceitos distintos. Para esse autor, o sentimento nasce de uma ideologia e é perdurável, já a emoção é um estado fisiológico. A afetividade seria mais abrangente, englobando tanto o sentimento quanto a paixão e a emoção.

Se considerarmos a afetividade como afeição e amor, cabe destacar o pensamento de Maturana (2019, p. 45), quando afirma que “a emoção que estrutura a coexistência social é o amor, ou seja, o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em

---

<sup>5</sup> André Ricardo *et al.* Cooperativismo, União Para o Bem Comum. Uma Grande Nação Se Faz Com Cooperação. Acadêmicos do Tatuapé, 2006. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gres-academicos-do-tatuape/474841/>. Acesso em: 16 out. 2023.

coexistência”. Verden-Zöllner (2019, p. 134) reforça a importância do amor ao destacar que “a biologia do amor é fundamental para o desenvolvimento de todo ser humano individual”.

Em que pese muitos professores queiram criar uma linha imaginária separando afetividade de aprendizagem, como se a primeira pudesse prejudicar a segunda, alegando que sendo afetuosa não seriam respeitados pelos alunos, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (Freire, 2011, p. 138). Além disso, é premente destacar que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (Freire, 2011, p. 138). De fato, essa separação não tem sentido, tendo em vista que o afeto é fundamental para a aprendizagem, fazendo parte integrante do próprio processo.

Para Piaget (2014), a afetividade pode ser compreendida como os sentimentos propriamente ditos e como as diversas tendências, incluindo tendências superiores como a vontade. A afetividade, para Piaget (2014), apesar de não gerar estruturas cognitivas, intervém sem cessar no funcionamento da inteligência e pode ser causa de condutas, e também de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual.

Para Vigotski (1996 *apud* Miranda, 2007), a gênese do pensamento está na motivação, no interesse, na necessidade, no afeto e na emoção. A afetividade é considerada um elemento fundamental nos processos do desenvolvimento cognitivo humano e “deve ser entendida como uma construção sócio-histórico-cultural que ajuda a guiar outra construção: a da autoestima” (Miranda, 2007, p. 302).

Assim, a valorização do afeto na criança é inquestionável, já que participa da fundação dos pilares da autoestima, dependendo da qualidade das interações. Sendo assim,

a autoimagem e a autoestima determinam a maneira pela qual uma pessoa percebe, sente e responde ao mundo [...] e a autoestima alta e baixa dependem das experiências positivas e negativas, especialmente as relativas à afeição, ao amor, à valorização, ao sucesso e ao fracasso vivenciadas pela pessoa ao longo do tempo (Marquezan, 1999, p. 107).

Verifica-se assim que a afetividade está intimamente ligada à construção da autoestima. Nessa esteira, destaco que a relação entre professor e aluno, bem como entre os pares, deve ser a mais próxima possível, cercada de afeto, escuta e partilha de sentimentos, assim como de acolhimento e respeito. Com essa consciência, ao pensar sua prática, o educador deve privilegiar atividades que englobem o aspecto afetivo, visto que uma conduta afetuosa e positiva em relação aos alunos é importante tanto para a aprendizagem quanto para

a construção do sentimento de auto valorização desses. É fundamental criar um ambiente afetivo, incluindo um ambiente verbal positivo. Além disso, deve-se estimular o reconhecimento e o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e talentos dos alunos, incentivando-os a acreditarem em si mesmos e a realizarem seus sonhos. Como afirma Freire (2011, p. 141), o educador lida “com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos”.

E, considerando-se que a postura do professor pode ser decisiva na vida presente e futura dos alunos, essa consciência por parte dos docentes é essencial, uma vez que estão lidando com vidas humanas. É preciso destacar a genialidade das palavras de Freire (2011, p. 141), quando afirma:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.

É essencial que o professor seja afetivo, tratando os alunos com carinho, importando-se genuinamente com eles e com suas vidas, dando atenção não apenas a questões cognitivas, uma vez que não está lidando com máquinas. Sendo assim, como trabalhamos com pessoas, em ciências humanas, tudo que envolver nossos alunos, suas vidas e suas emoções deve ser considerado e acolhido com profundo respeito, atenção e amor. Tendo essa atitude, estaremos afetando positivamente a vida dos nossos alunos, dando-lhes segurança e oportunidade para se expressarem e construírem uma autoestima positiva.

Me inspiro, ainda, em Pestalozzi e em sua pedagogia, ressaltando que a escola por ele idealizada deveria ser não apenas uma extensão do lar “como inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. Para ele, só o amor tinha força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral - isto é, encontrar conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade” (Ferrari, 2008 *apud* Ventavoli, 2017, local. 190).

Dessa maneira, através da afetividade, o educador colabora com o desenvolvimento da autoestima e com a inter-relação da criança com o seu entorno. O educador precisa se fazer presente de verdade, conseguindo ver cada aluno como é, em sua beleza única, valorizando as diferenças ao invés de coibi-las. Deve-se procurar criar um ambiente em que cada um possa ser a expressão mais completa do seu próprio ser. Entender que é preciso ensinar às crianças e até mesmo aos adultos a gostarem de si, a valorizarem sua história e sua cultura e a sentirem

que pertencem e que têm um lugar no mundo. E saber que cada um precisa aprender a se amar e a se valorizar e, assim, a também amar e valorizar o próximo. As pessoas precisam aprender a ser mais empáticas, a saber ouvir ativamente as demais e a respeitar e valorizar suas diferenças e similitudes. Isso porque

a autoconfiança do aluno se constrói a partir da atitude amorosa do professor que para para ouvir, para olhar nos olhos; que possibilita situações para que as emoções sejam reveladas. Essa ação cuidadosa desperta o espírito de solidariedade, de cooperação, e faz renascer a esperança e a satisfação de resgatar o sentido da escola, da educação, da vida e, sobretudo, o sentido de ser gente (Rovere, 2009, p. 85).

Através da afetividade, passando o aluno a contar com a empatia e a escuta ativa por parte do professor, sentir-se-á valorizado e reconhecido, tendo as suas emoções validadas e a sua autoestima elevada. Isso porque, a construção de uma autoestima saudável só é possível através do afeto e da proposição de atividades que reconheçam o valor de cada indivíduo e enalteçam sua importância para o mundo, fazendo com que o amor próprio se solidifique, visto que é um sentimento essencial para a existência humana. Os alunos devem ter espaço para serem eles mesmos e para expressarem suas formas de pensar e de ser, passando a se unirem com a turma e a aceitarem a todos os que a compõem com amor e verdadeira admiração.

Oliveira (2010a, p. 40) ressalta que

a afirmação de aspectos afetivo-emocionais, além de ser fundamental em si mesma para o desenvolvimento da criança e do adolescente, tem profundas repercussões no comportamento em geral, inclusive na organização do campo perceptivo e motor, assim como para o desenvolvimento, agilização e flexibilidade dos processos cognitivos, como o raciocínio, a atenção, a memória, a imaginação e a criatividade. Essas considerações sugerem que a maior utilização de atividades lúdicas em sala de aula poderia vir a contribuir muito para a aprendizagem em geral [...].

A autora já sugere aqui as atividades lúdicas em sala de aula, ao falar de aspectos afetivo-emocionais, porque elas têm estreita relação com a afetividade e com o desenvolvimento da criança e de todos esses processos, inclusive da autoestima, como ver-se-á a seguir.

## 4.2 LUDICIDADE

A palavra ludicidade viria de *ludus*, palavra latina que abarca o “campo do jogo, diversão. *Ludo, lusi, lusum* é o ato de jogar, é o gosto pela dificuldade gratuita, alegria. De onde deriva *lusus*, jogo, diversão; e também provém *ludicrus, de ludicer -cra -crum*, divertido, entretenimento” (Ortiz, 2005, p. 13).

Huizinga (2010) destaca que o termo *ludus* cobriria todo o terreno do jogo. Para esse autor, “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (Huizinga, 2010, p. 41). Elegi, assim, o termo ludicidade como princípio para representar esse campo dada sua maior abrangência, embora adote o livre trânsito entre os termos.

A palavra jogo, por sua vez, procede etimologicamente do latim *iocus, iocare* (jogar) e se refere, dentre outras significações, a atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa, de diversão e entretenimento (Houaiss; Villar, 2004).

E o termo brincar, também de origem latina, vem de *vinculum*, que significa laço. A palavra *vinculum* teria se alterado até chegar a *vrinco*, brinco, originando o verbo brincar, sinônimo de divertir-se e entreter-se (Cunha, 2010). Brincos, para a Mitologia Grega, seriam pequenos deuses que voavam em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a (Fortuna, 2004).

Podemos verificar que, em comum, os termos *ludus*, jogo e brincar contêm a ideia de divertir e entreter, ao mesmo tempo em que formam vínculos entre os jogadores. Isso porque “tanto jogo quanto brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação” (Fortuna, 2004, p. 49). Dessa maneira, através da brincadeira tem-se a oportunidade de interagir com os demais, formando laços e vínculos. O brincar engrandece imensamente o contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Essas interações ajudam a desenvolver a empatia, a compreender e a se colocar no lugar do outro, abrindo espaço para relações mais espontâneas e verdadeiras, que proporcionam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento saudável dos indivíduos.

É possível verificar que, em termos conceituais, entretanto, o jogo, por ter uma condição ambivalente, resiste a definições categóricas. “Sua significação é polissêmica, pois implica um amplo leque de significados e sua leitura é múltipla. O conceito de jogo é tão

versátil e elástico que escapa a uma localização conceitual definitiva” (Ortiz, 2005, p. 17). Convivendo com a ideia de ser o jogo uma atividade paradoxal, e considerando que o mesmo não suporta restrição a conceitos estanques, Fortuna (2014) adota o livre trânsito entre os termos jogo, brinquedo e brincadeira. A essa mesma posição me filiarei, sendo que utilizarei os termos ludicidade, jogo, jogar, brincar e brincadeira como equivalentes, englobando esse grande universo lúdico.

Como bem afirma Huizinga (2010, p. 10), “[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. [...] Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características”. Dentre as características do jogo, Huizinga (2010) elenca as seguintes: atividade voluntária (liberdade); evasão da vida real (para uma esfera temporária de atividade com orientação própria); desinteressado (se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e desejos); atividade temporária (com finalidade autônoma e que se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização); isolamento e limitação (distingue-se da vida comum temporal e espacialmente, possuindo um caminho e um sentido próprios); cria ordem e é ordem (reina uma ordem específica e absoluta); e contém regras absolutas.

A essência e a característica primordial do jogo seria sua intensidade e seu poder de fascinar e excitar (Huizinga, 2010). Além de suas características formais e de seu ambiente de alegria, o jogo possui, ao menos, um outro traço dos mais fundamentais, qual seja, a consciência, mesmo que latente, de estar “apenas fazendo de conta” (Huizinga, 2010, p. 26).

Caillois (2017), por sua vez, reiterando muitas das características apontadas por Huizinga, define jogo como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regrada e fictícia (acompanhada da consciência de uma realidade diferente). Caillois (2017) acrescenta a característica de incerteza do jogo. Seria incerto porque seu desenrolar e resultado não podem ser determinados nem obtidos de antemão, uma vez que é deixada à iniciativa do jogador certa liberdade na necessidade de inventar. Destaca ainda que essas qualidades são puramente formais, não prejudgando o conteúdo dos jogos.

Friedmann (2005) cita algumas características do universo da ludicidade, dentre as quais destaca: sua universalidade, sua eternidade, origens na criação coletiva, espelhos da cultura das diferentes sociedades, oportunidades de expressão, desenvolvimento e socialização.

Para Huizinga (2010), a magia do jogo, a sensação de estar juntos partilhando algo importante, seria conservada para além da sua duração temporária. Sendo assim, em que pese o jogo tenha a característica de improdutividade destacada pelos autores, os seus efeitos se estenderiam para além dele, ornamentando a vida, permanecendo na memória, criando vínculos e laços sociais, bem como habilidades e competências.

Ao ornamentar e ampliar a vida, o jogo torna-se “uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerram a sua significação, o seu valor expressivo, as suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural” (Huizinga, 2010, p. 12). Assim, o jogo é vital durante a evolução, acompanhando “o crescimento biológico, psicoemocional e espiritual do homem. Cumpre a missão de nutrir, formar e alimentar o crescimento integral da pessoa” (Ortiz, 2005, p. 17).

Acredito muito na ludicidade como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, bem como da autoestima e da autoconfiança. Podemos e devemos viver brincando, imersos na ludicidade encantadora e absorvente, construindo uma nova vida e uma sociedade mais humana, fraterna e alegre. Ao brincar, “o ser humano imita, medita, sonha, imagina. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo” (Friedmann, 2005, p. 88). De fato, quando temos a oportunidade de nos expressarmos livremente e de sermos nós mesmos, nossa evolução se dá de forma mais contínua, integral e harmoniosa. Um dos focos para nossa libertação é justamente o autoconhecimento e a expressão plena de nossas capacidades, possibilidades e habilidades. Temos que nos concentrar em todo o tesouro que possuímos, dando ênfase e vazão à nossa riqueza interior, irradiando-a ao nosso redor. A brincadeira, assim como a arte, nos permite nos conectarmos com nós mesmos e estarmos presentes no agora, aproveitando o momento, estando nele por inteiro, com toda nossa consciência.

Pode-se dizer que as crianças brincam por diversas razões, tendo-se em conta que o brincar possui uma infinidade de funções, ajudando a proporcionar um desenvolvimento saudável do ser humano e a manutenção dessa saúde. O brincar, para a psicanálise, seria uma forma de expressar e suprir os desejos, proporcionando um desenvolvimento saudável do ego, e também uma maneira de expressar e trabalhar as angústias, medos e traumas. Ao brincar, é possível reviver momentos difíceis, controlando-os de forma ativa e ressignificando-os (Vieira; Carvalho; Martins, 2005). Para Melanie Klein, a criança expressa o conteúdo de suas

fantasias, desejos e experiências de modo simbólico, através dos jogos e brincadeiras, sendo o brincar o meio de expressão mais importante da criança (Pinho, 2006).

Para Winnicott, a brincadeira exerceria uma função importante como meio de preencher o espaço potencial deixado pela separação consciente mãe-bebê. Nesse espaço, serão introduzidos os objetos transicionais, as brincadeiras e, mais tarde, as atividades culturais e religiosas (Vieira; Carvalho; Martins, 2005). Destacando a excelência do brincar e sua relevância, Winnicott (1975, p. 80) afirma que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que indivíduo descobre o eu (self)”.

Acredito que brincar é essencial em todas as idades se quisermos preservar nossa criatividade e inteireza como seres humanos que somos. Pode-se considerar que o brincar é fundamental ao desenvolvimento porque é através dessa significação que a criança se apropria imaginariamente da realidade.

A brincadeira “projeta a criança no vir a ser, possibilita-lhe novas maneiras de compreender a teia de relações sociais na qual se insere. Nesse sentido, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal” (Vigotski, 1984, *apud* Vieira; Carvalho; Martins, 2005, p. 42). Para Vigotski (2007, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal seria a distância entre o nível de “desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A brincadeira é universal e é própria da saúde, sendo que “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (Winnicott, 1975, p. 63). Pode-se concluir que o brincar e as demais atividades lúdicas, como as artes e a literatura em geral, juntamente com a afetividade em todos os âmbitos, são indispensáveis para a saúde em todos os sentidos, seja física, emocional, intelectual ou espiritual. Por meio das atividades lúdicas “a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima” (Assis, 2017, p. 116). Nesse sentido, o jogo promove habilidades sociais, aumenta a autoestima, gera relações sociais frutíferas, “promove a participação e a atividade (com a base da criatividade, colaboração e cooperação [...]), gera valores humanos positivos para a vida e, por fim, melhora a saúde física e emocional” (Ortiz, 2005, p. 28).

Pelas razões expressas, entendo que a ludicidade, a criatividade e a auto expressão não devem reduzir-se, menos ainda desaparecer, quando os alunos adentram o ensino fundamental, e sim devem ser cada vez mais exploradas e vivenciadas. Deve o professor, em sala de aula, de uma maneira afetuosa, propiciar o brincar e o jogar juntamente à expressão da criatividade e da individualidade, em clima constante de cooperação. Se deve articular a sensibilidade, a afetuosidade e a ludicidade como formas de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, cooperando para a construção de um mundo melhor.

Como afirma Rojas (1998 *apud* Ortiz, 2005, p. 11), “a meta do homem na vida é ser feliz”, e seria ideal que o objetivo da educação fosse a felicidade, ocasião em que o brincar teria um papel fundamental. Isso porque, ele auxilia na construção da autoestima, fundamental para a felicidade, além de ter contido na própria etimologia de seus termos a alegria.

Pode-se constatar que “a integração das atividades lúdicas no contexto escolar, em todos os níveis de ensino, [...] favorece o desenvolvimento da criatividade, da percepção e da inteligência emocional, e aumenta a autoestima” (Bernabeu; Goldstein, 2012, p. 59). Sabe-se assim que a presença do princípio da ludicidade em sala de aula, com a proposição de atividades lúdicas, é essencial para a construção da autoestima; mas a grande questão seria a de como transformar e trazer essa realidade para as escolas.

Um importante passo seria o de formar educadores capazes de incluir o brincar em suas aulas. Com esse propósito, destaca-se a premência de que esses educadores se reconciliem “com a criança que existe dentro de si [...], para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos” (Fortuna, 2011, p. 8). Essa reconciliação com sua criança interior e, ao mesmo tempo, uma conscientização, em especial por parte dos educadores, sobre a importância do brincar é fundamental. Isso porque, os adultos que vivem para brincar e fazer brincar tem o potencial de estimular a construção de um novo senso de realidade “por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores seja possível, através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas” (Fortuna, 2004, p. 58). Sendo que “vivendo para brincar, fazemos viver, pelo brincar, novas formas de vida” (Fortuna, 2004, p. 58).

Defendo a importância premente de se abrir espaços de ludicidade em sala de aula, entendendo que por meio das atividades lúdicas a aprendizagem pode ser, de fato,

significativa, e os alunos podem desenvolver o autoconhecimento, ressignificar a sua história e construir a sua autoestima.

### 4.3 CRIATIVIDADE

No que tange ao princípio da criatividade, é essencial a proposição, pelas escolas, de atividades que o valorizem, para o desenvolvimento do aluno de forma integral e, em especial, da sua autoestima. Poder-se-ia conceituar criatividade de diversas maneiras.

Alencar e Fleith (2003) referem que uma das principais dimensões presentes em diversas definições de criatividade seria a da emergência de um produto novo, podendo ser uma ideia ou uma invenção original, ou mesmo a reelaboração ou o aperfeiçoamento de produtos ou ideias que já existem. Adicionalmente, o fator relevância, no sentido de que o produto seja apropriado para uma dada situação, se encontra presente em muitas das definições de criatividade. Nesse sentido, Amabile (1996 *apud* Alencar; Fleith, 2003, p. 14) afirma que “um produto ou resposta serão julgados como criativos na extensão em que são novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa e a tarefa é heurística”.

No que se refere ao comportamento humano, Vigotski destaca dois tipos principais: reconstituítor ou reprodutivo e combinatório ou criador. O primeiro estaria intimamente ligado à memória e consistiria em “reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados” (Vigotski, 2018, p. 13). Ao gênero de comportamento criador ou combinatório pertence toda atividade do homem da qual resulta a criação de novas imagens ou ações (Vigotski, 2018). Os fatores intelectual e emocional são igualmente necessários para o ato de criação, ou seja, tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana. Pode-se considerar que “na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência” (Vigotski, 2018, p. 18). E seria justamente “através da apercepção criativa, mais do que qualquer coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (Winnicott, 1975, p. 95).

Por essas razões, a presença de atividades que oportunizem a expressão e o desenvolvimento da criatividade pelos alunos em sala de aula é fundamental. Expressando sua criatividade, eles têm a possibilidade de vir a se realizar como seres humanos, visto que “a causa principal da criatividade parece ser [...] a tendência do homem para se realizar, para vir a ser as suas potencialidades” (Rogers, 2017, p. 449). E, considerando-se que o processo de criação é “resultado da interação de fatores individuais e ambientais, que envolvem aspectos

cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos” (Alencar; Fleith, 2003, p. 47), o meio em que se está inserido tem papel fundamental no desenvolvimento da criatividade.

De acordo com Rogers (2017, p. 457), ainda, “nas condições psicológicas de segurança e de liberdade se facilita no mais elevado grau a emergência da criatividade construtiva”. Sendo que o autor destaca três processos que, associados, podem construir essa segurança que faça emergir a criatividade construtiva:

1. Aceitação do indivíduo como um valor incondicional. [...] pode descobrir o que significa ser ele próprio, pode tentar realizar-se a si mesmo em novas formas espontâneas. [...]. 2. Estabelecer um clima em que a avaliação exterior esteja ausente [...]. Sou capaz de começar a ver o centro de avaliações dentro de mim mesmo. [...]. 3. Uma compreensão empática. [...] para compreender os seus sentimentos e os seus atos, entrando no seu mundo particular para vê-lo como ele vê a si mesmo – e mesmo assim aceitando-o –, então o indivíduo sente-se seguro. Nesse clima, ele pode permitir que o seu eu-real emergja e que se exprima em novas e variadas formas nas suas relações com o mundo. Isto favorece profundamente a criatividade (Rogers, 2017, p. 458 e 459).

Desse modo, se permitirmos que os alunos sejam eles mesmos, tendo uma aceitação incondicional e uma atitude empática, possibilitando que tenham liberdade e segurança para se expressar de forma espontânea e integral, estaremos criando um ambiente favorável a que eles tenham um centro seguro de avaliação interior e possam criar de forma construtiva. A criatividade e a sua expressão são vitais aos seres humanos, uma vez que possibilitam que cada um manifeste seu ser único em sua integralidade e, assim, desenvolva sua autoestima e sua autoconfiança, essenciais para a vida, inclusive para o processo de ensino-aprendizagem. Cabe referir que as dinâmicas criativas são fundamentais para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, inclusive para o desenvolvimento dos seus potenciais, talentos e especialidades. É de fundamental importância que os indivíduos tenham liberdade para criar e ser quem quiserem ser, nunca deixando de acreditar em si mesmos e nos seus sonhos.

E, considerando que a atividade criativa depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências vividas, “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação” (Vigotski, 2018, p. 24). Com efeito, tendo em vista que “novos estudos cognitivos [...] nos revelam que a criatividade pode ser estimulada e que todos quantos receberem esses estímulos apresentarão incontestáveis progressos na capacidade de criar [...]” (Antunes, 2003, p. 25), a escola deveria ser um dos ambientes mais propícios para tal.

Pode-se afirmar ainda que existem criatividadeas ligadas às diversas inteligências (linguística, lógico-matemática, visuo-espacial, sonora, cinestésico-corporal, naturalista, intra e interpessoal e existencial). E que o educador pode provocá-las nos diversos campos, já que “em sala de aula é possível estimular todas as inteligências e, ao seu lado, ainda que por outros caminhos, todas as criatividadeas” (Antunes, 2003, p. 32 e 33). E a capacidade de criar em diferentes áreas, através de diferentes linguagens, depende muito mais do meio ambiente em que a pessoa cresce e das culturas com que tem contato, do que de fatores genéticos (Antunes, 2003).

Como conclusão pedagógica, percebe-se a necessidade de se “ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2018, p. 25). Para tanto, nós, como professores, precisamos ajudá-la a ampliar seu repertório, oportunizando o contato com diferentes culturas e materiais e disponibilizando atividades que as possibilitem dar asas à imaginação.

Outrossim, é importante que o professor provenha oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo, favorecendo o desenvolvimento de um autoconceito positivo (Alencar; Fleith, 2003, p. 141). Da mesma forma, deve-se respeitar e incentivar a criatividade de cada um, fazendo com que todos construam juntos uma educação melhor e, conseqüentemente, um mundo melhor. Haja vista que “se alguém pode imaginar, pode criar. Pode-se criar, pode fazer do mundo um lugar melhor. A imaginação é a primeira faísca que acende a chama da realização” (Amaral, 2004, p. 22).

Ressalto ainda que muitos autores acreditam, e aqui também o faço com a criação do jogo, em que mesclo ludicidade e criatividade, que “a experiência do brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação” (Smith, 2006, p. 27).

#### 4.4 DIVERSIDADE

O quarto princípio que elenco é o da diversidade, através da proposição de tarefas variadas que considerem as diferentes formas de inteligência humana, sob o viés da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1994, 1995).

A inteligência seria, de acordo com Antunes (2008), a faculdade de entender e de compreender, bem como o juízo, o discernimento, a capacidade de sobreviver, de resolver problemas, de criar ideias e produtos e, inclusive, de fazer amigos. O autor refere também que inteligência “é saber pensar, possuir vontade para fazê-lo, criar e usar símbolos, acionar a

memória e a atenção, dar asas à linguagem e incendiar a motivação” (Antunes, 2008, p. 11). Sendo assim, a inteligência nos permite dar sentido à vida que temos e nos leva à conversa interior, fazendo com que cada indivíduo seja único e tenha consciência de sua individualidade (Antunes, 2008).

Howard Gardner, em 1983, publicou o livro “As estruturas da mente”, no qual buscou ultrapassar a noção comum de inteligência, criando a Teoria das Inteligências Múltiplas. Gardner (1995) define inteligência como a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais ou comunitários. O autor considera ainda a inteligência como um potencial biopsicológico, significando que todos os membros da espécie teriam o potencial de exercitar um conjunto de faculdades intelectuais, do qual a espécie seria capaz.

A partir de uma série de estudos e pesquisas, tendo como referências científicas principalmente evidências biológicas e antropológicas, Gardner (1994) definiu oito critérios distintos para considerar uma inteligência e classificou e descreveu, inicialmente, sete tipos distintos de inteligência. Mais tarde seriam elevados para oito ou nove, estando sua teoria aberta a novas categorias, desde que cumpram os requisitos e critérios. Gardner (1994, p. 7) descreve resumidamente seus critérios:

Convenci-me da existência de uma inteligência na extensão em que ela pode ser encontrada em relativo isolamento em populações especiais (ou ausente em isolamento em populações de outro modo normais); na extensão em que pode tornar-se altamente desenvolvida em indivíduos específicos ou em culturas específicas; e na extensão em que psicometristas, pesquisadores experimentais e/ou especialistas em disciplinas específicas podem postular habilidades centrais que, de fato, definem a inteligência.

Além disso, considera como pré-requisito para uma teoria de inteligências múltiplas, o fato de que ela capte uma gama razoavelmente completa dos tipos de competência que as culturas humanas valorizam (Gardner, 1994). Acrescenta ainda que:

uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas - capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz - e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas - por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo (Gardner, 1994, p. 46).

As inteligências descritas por Gardner, com base nesses critérios e pré-requisitos,

seriam as seguintes: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, naturalista, interpessoal, intrapessoal e existencial. A inteligência linguística englobaria a sensibilidade para a língua falada e escrita, incluindo a habilidade para aprender línguas e usá-las para atingir certos objetivos (Teixeira, 2012). A inteligência lógico-matemática se refere “à competência em compreender os elementos da linguagem lógico-matemática, permitindo-nos ordenar símbolos numéricos e algébricos, assim como quantidades, espaço e tempo” (Antunes, 2008, p. 25). A inteligência espacial relaciona-se com a capacidade em perceber o espaço, relacionando-o com o seu entorno, administrando as direções e as distâncias. Implica ainda em “perceber o mundo visual com precisão, efetuar mudanças sobre essas percepções e ser capaz de recriar o ambiente” (Antunes, 2008, p. 23). A inteligência corporal-cinestésica “é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo” (Teixeira, 2012, p. 17). A inteligência musical está ligada à percepção sonora, acarretando habilidades na atuação, na posição e na apreciação de padrões musicais (Teixeira, 2012). A inteligência naturalista, por sua vez, envolve a sensibilidade de percepção e de “compreensão dos elementos naturais e da interdependência entre vida animal e vegetal, aos ecossistemas; e a leitura coerente e racional da natureza em todo seu esplendor” (Antunes, 2008, p. 25).

As inteligências pessoais se dividem em interpessoal e intrapessoal, sendo que a interpessoal consubstancia-se na capacidade de compreender outras pessoas, o que as motiva e como trabalhar cooperativamente com elas (Teixeira, 2012). E a inteligência intrapessoal está ligada à grande facilidade para se estabelecer relações afetivas com o próprio eu e, tendo uma “percepção apurada de si mesmo, fazer despontar a autoestima e aprofundar o autoconhecimento de sentimentos, temperamentos e intenções” (Antunes, 2012a, p. 18). A inteligência existencial, por fim, está relacionada à capacidade de se situar sobre os limites do cosmos e no que se refere aos elementos da condição humana. Entre esses, destaca-se o significado da vida, o destino do mundo, dentre outras reflexões filosóficas ou metafísicas (Antunes, 2008).

O planejamento de uma escola ideal do futuro, para Gardner (1995), baseia-se em duas suposições: a de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma maneira; e a de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido. Por essas razões, a escola precisa fazer escolhas e essas devem ser informadas e levar em conta as diferentes formas de aprender, as capacidades e tendências

individuais.

As inteligências seriam educáveis e sensíveis à progressiva evolução, desde que sejam adequadamente trabalhadas (Antunes, 2012b), haja vista que nenhuma pessoa conseguirá desenvolver uma inteligência se não tiver oportunidades de explorar os materiais que incentivam uma força intelectual específica (Gardner, 1995). Assim, tem-se que “a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (Gardner, 1995, p. 47).

E, considerando-se que as crianças têm distintos potenciais intelectuais e aprendem de diferentes modos, é importante que se proponham formas variadas de atividade grupal e individual, as quais seriam os veículos mais promissores para a aprendizagem (Gardner, 1994). Nessa mesma lógica, é importante utilizar metodologias e estratégias de ensino diversificadas, bem como criar situações e procedimentos que motivem e engajem os alunos em sua aprendizagem como sujeitos ativos.

Um exemplo excelente de atividade seriam justamente os jogos, dado que esses “viabilizam com mais facilidade o desenvolvimento das inteligências quanto a ‘procedimentos’, ‘criatividade’, ‘atitudes’, ‘relações interpessoais’ [...]” (Antunes, 2012b, p. 43). Sendo que, ao aumentarmos o potencial de inteligência de um sujeito, “estamos dando asas à sua imaginação, solidificando sua criatividade, ampliando suas esperanças e sua relação com o mundo” (Antunes, 2008, p. 15). Isso porque, trabalhar com inteligências múltiplas significa pensar o ser humano de forma integral, admirando e estimulando suas competências.

E, como afirma Gardner, “quanto mais inteligente for o ambiente e quanto mais fortes forem as intervenções e os recursos disponíveis, mais capazes se tornarão as pessoas e menos importante será sua herança genética” (Gardner, 2001, p. 111, *apud* Rapoport, 2008, p. 46). Nesse sentido, entende-se que se deve valorizar a diversidade e novos métodos de ensino para se extrair a grandeza que existe dentro de cada ser humano (Bolzani, 2014).

Hoje a ideia das inteligências múltiplas constitui uma nova maneira de ensinar e, inclusive, de conceber a capacidade dos alunos, com a aula centrada em sua individualidade, percebendo-os de forma bem mais ampla e complexa. O potencial humano quanto às inteligências é extremamente diversificado, e essa diversidade deve-se à conjunção de fatores genéticos e estímulos ambientais desenvolvidos dentro e fora da escola (Antunes, 2012b). E a educação funciona de modo mais eficaz se as diferenças entre os indivíduos e a diversidade de intensidades de cada inteligência for considerada.

De fato, além das diferenças entre os alunos no que tange aos seus conhecimentos prévios e estratégias de conhecimento, destacam-se também as diferenças no estilo preferencial com que as pessoas conhecem a realidade. Cada pessoa teria sua forma particular de se apropriar da realidade, combinando certas inteligências que possui mais desenvolvidas do que outras (Marchesi, 2006). É fundamental que sejam desenvolvidas, pelo corpo docente, diferentes estratégias de ensino, de forma a abarcar as diferentes formas de aprender. Assim, estar-se-á valorizando as competências dos alunos, as quais podem ajudá-los a superar possíveis dificuldades que venham a enfrentar. Ademais, quando se enfatizam os aspectos positivos ou esses têm espaço para se mostrar, gera-se um clima propício ao aumento da autoestima (Moysés, 2014). Sendo que “há algo que insiste em se evidenciar: a estreita relação entre o domínio de novas competências e o florescer da autoestima” (Moysés, 2014, local. 1145).

Por conseguinte, o docente deverá estar atento para fazer intervenções diversificadas e adequadas, respeitando o ritmo e os tempos de aprendizagem de cada aluno, fazendo da escola uma vivência. E, acima de tudo, é fundamental que o professor atue como um motivador da aprendizagem, transmitindo confiança aos alunos, para que se vejam como sujeitos aprendentes e ensinantes. Concordo que “os professores mais eficientes são, em geral, aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos” (Corso, 2013, p. 116).

## 5 DESFILES DE CARNAVAL: “É carnaval, o mundo se abraça”<sup>6</sup>

Em relação à temática do carnaval, será enfatizada como importante manifestação cultural brasileira e, vista sua relação com os princípios pedagógicos eleitos, bem como com a cooperação e a autoestima. E, por fim, ressaltada a importância de essa cultura ser valorizada e trabalhada nas escolas. Para tanto, me inspirei em Blass; Farias; Freire; Borja; Martins; Prass; Madruga; Barreto; Bakhtin; Araújo.

### 5.1 MANIFESTAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

O carnaval, em suas múltiplas formas de expressão, é considerada a maior festa da cultura popular brasileira, sendo um dos ícones nacionais e um dos símbolos mais marcantes da brasilidade (Blass, 2007). Como afirma Bakhtin (2010, p. 10), “o riso carnavalesco é, em primeiro lugar, patrimônio do povo [...]; em segundo lugar, é universal, atinge a todas as coisas e pessoas”. Sendo que “o carnaval é considerado uma das maiores festas democráticas, em que a alegria é vivida em suas diversas formas e intensidades” (Martins, 2020, p. 23). Além disso, os desfiles de carnaval seriam uma das maiores manifestações artísticas e culturais do Brasil.

Entendo que a pluralidade cultural brasileira “requer que cada pessoa desenvolva uma competência cultural básica e diversa, partindo do respeito e da aceitação das diferentes culturas” (Borja, 2010, p. 54). Por essa razão, é muito importante que as culturas, como a carnavalesca, possam estar presentes nas escolas, sendo conhecidas e valorizadas.

E pode-se entender o carnaval como uma soma das diferentes festividades carnavalizadas, estabelecendo novas formas de inter-relações entre os indivíduos (Farias, 2009). Além do mais, se considera que “as escolas de samba são legítimas representantes da cultura popular em sua face mais moderna, dinâmica e articulada” (Farias, 2009, p. 9).

Em relação aos desfiles de carnaval, existe um ciclo carnavalesco, dado que, enquanto o período de pré-carnaval é considerado como um tempo de preparar o carnaval e de crescente sociabilidade entre os componentes; o período de carnaval em si é o tempo da performance

---

<sup>6</sup> Brito, J. *et al.* Paz e harmonia: a Mocidade é alegria. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2001. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2001/> Acesso em: 23 out. 2023.

ritual, dos desfiles das escolas de samba, momento em que as relações sociais se intensificam ao extremo (Guterres, 1996 *apud* Prass, 2004).

## 5.2 RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS

A preparação dos desfiles de carnaval, além da sua importância cultural, artística e social, tem um enorme potencial para desenvolver a criatividade, dada a diversidade de atividades e possibilidades de criação existentes. As artes, apresentadas nos desfiles das escolas de samba, envolvem processos criativos e cognitivos. (Madruga, 2016). Sendo que na produção de um desfile de carnaval se revela o potencial criador essencialmente humano (Blass, 2007).

As pessoas que atuam nas escolas de samba e se envolvem em diversos setores de criação como “de alegorias, de fantasias, de esculturas, de composições de samba-enredo, ou de coreografias, entre outros, têm na criatividade o impulso para realização de seus trabalhos. Criar significa, de acordo com dicionários, dar existência, dar origem, gerar, inventar, produzir” (Madruga, 2016, p. 28).

Além da criatividade, a preparação para os desfiles e os desfiles em si envolvem a diversidade das múltiplas inteligências. Uma vez que “a produção artística de um desfile de Carnaval requer uma multiplicidade e pluralidade de saberes e de fazeres artísticos” (Blass, 2007, p. 102). Blass (2007, p. 49 e 50) refere que as escolas de samba narram seu enredo através de “um conjunto de códigos verbais - letra do samba - e de códigos não verbais - música e instrumentos musicais; movimentos do corpo na dança ou “ginga”; nas cores das fantasias; nas formas, tamanho das esculturas e adereços; na iluminação dos carros alegóricos [...]”. Dessa forma, as escolas de samba, na produção e na apresentação de seus desfiles, utilizam diversos saberes e múltiplas inteligências e formas de expressão.

Além disso, a vida cotidiana nas escolas de samba é marcada “por relações de afetividade e de convivência que são os pilares da produção de um desfile e do seu próprio desenrolar, nos dias do carnaval” (Blass, 2007, p. 129). Estão presentes a afetividade e os sentimentos de pertença, que se intensificam ao longo de todo o processo de construção do desfile.

Ao mesmo tempo, o “carnaval engloba um conjunto de imagens relativas ao lúdico, mobilizando sentimentos de prazer, alegria, diversão, lazer, desordem, tempo livre,

improvisação” (Blass, 2007, p. 20). Dessa maneira, a ludicidade também caracteriza os desfiles de carnaval, através da alegria, da diversão, da incerteza, da evasão da realidade com limitação no tempo e no espaço, das regras, da voluntariedade em participar e dos sentimentos de prazer e tensão que provocam.

### 5.3 CARNAVAL, COOPERAÇÃO E AUTOESTIMA

No carnaval, a participação individual no coletivo reforça sentimentos de pertença e de estar juntos, construindo-se e reconstruindo-se em torno das cores e símbolos de uma escola de samba, transparecendo a dimensão primordialmente humana dos componentes dos desfiles carnavalescos (Blass, 2007). Assim, a produção dos desfiles carnavalescos se apoia “na rede de sociabilidade e de solidariedade que se tece, nos encontros nas quadras, no decorrer dos meses, nas escolas de samba” (Blass, 2007, p. 59).

Há, dessa maneira, no interior de cada escola de samba, uma rede de cooperação, em que todos os componentes têm seu lugar e sua importância, o que reforça a autoestima dos participantes. Sendo que “a eficácia de um desfile depende de todos os participantes da festa. Todos são autores(as), produtores(as) [...]” (Blass, 2007, p. 142). A glória na avenida decorre de um envolvimento efetivo e afetivo de quem faz acontecer e produz os desfiles. Todos ganham ou perdem no Carnaval, todos são protagonistas e responsáveis pelo resultado alcançado (Blass, 2007). Essa característica se assemelha sobremaneira a dos jogos cooperativos.

Na escola de samba todos os integrantes, cada um desempenhando seu papel, buscam um objetivo comum, sendo que há cooperação, união e valorização das especialidades e da diversidade, bem como inclusão e afetividade. Verifica-se um fazer coletivo imbuído por sentimentos de pertença e envolvimento.

Com efeito, o ritual carnavalesco implica uma fusão do cotidiano com o sonho e torna-se “um campo propício para a emergência de práticas sociais, que apontam para outra forma de estar no mundo” (Blass, 2007, p. 148). Uma forma mais humana e cooperativa, em que todos são importantes e únicos ao mesmo tempo, valorizados apenas por existirem.

#### 5.4 CARNAVAL NAS ESCOLAS

As escolas são espaços promissores para serem trabalhadas as culturas e as práticas que tornam um povo especial e único. As escolas brasileiras, entretanto, muitas vezes, relegam a segundo plano o que é próprio do Brasil, a nossa história, as nossas culturas, os nossos folclores. Sabe-se muito pouco das diversidades regionais do Brasil, que não se reconhece, não se valoriza, o que enfraquece a autoestima do seu povo (Barreto, 2000). Sendo que tudo que pertence a esse povo ou é por ele guardado deve ser trabalhado nas escolas.

Tudo o que faz parte das culturas do país e do dia a dia dos alunos deve ser valorizado e honrado. Isso porque, essa valorização ajuda na construção da identidade dos alunos e constrói uma autoestima elevada. Os estudantes precisam aprender e vivenciar, através de dinâmicas, os diversos aspectos de suas culturas, dado que essas os enaltecem e preservam sua identidade. Sendo que

na proporção em que as vivências educativas tornam-se momentos de celebração da vida através das expressões da arte, da cultura vivida pelos educandos e educadores, elas permitem a cada um o aprendizado dos significados mais expressivos e relevantes para os processos de desenvolvimento da consciência dos valores humanos primordiais, na busca de nosso ser mais precioso (Araújo, 1999, documento eletrônico).

E a compreensão do fazer educativo pressupõe a identidade e a pluralidade cultural através da afirmação da expressividade das culturas locais. O carnaval, ao atravessar os muros das escolas, traz para as salas de aula elementos importantes da cultura popular, em que são oportunizadas experiências diferentes de aprendizagem, envolvendo danças, coreografias, trabalho em equipe, organização, atenção e criatividade (Martins, 2020). Pode-se dizer que o próprio carnaval ensina, e a “Pedagogia do Carnaval vai ser tecida pelas redes de relações existentes nela” (Martins, 2020, p. 76). As possibilidades pedagógicas existentes nas redes tecidas entre o carnaval e as escolas são diversas e imensas, tendo em vista que os “elementos culturais podem contribuir no desenvolvimento dos programas escolares de uma forma diferenciada e motivadora” (Madruga, 2016, p. 120).

## 6 JOGOS COOPERATIVOS: “Vamos juntos cooperar... que emoção!”<sup>7</sup>

Considerando que já explanei uma teoria mais geral sobre jogo, suas características e sua relação com a educação no capítulo “Ludicidade”, neste capítulo enfatizarei o conceito de jogo em busca de uma especificação dos jogos cooperativos, bem como da postura do educador ao aplicá-los.

Sobre teoria dos jogos utilizarei como referências obras dos autores Caillois; Elkonin; Kishimoto; Ortiz; Carvalho. Sobre jogos cooperativos me basearei em Orlick; Brotto; Brown; Amaral; Friedmann; Retondar; Gomez e Samaniego. E em relação ao papel do educador, dialogarei com Fortuna; Martins e Moser; Menezes e Santos; Brown.

### 6.1 JOGO

Por suas características, especialmente nos jogos cooperativos, como veremos adiante, o jogo potencializa a identidade do grupo social, contribuindo “para fomentar a coesão e a solidariedade do grupo e, portanto, favorece os sentimentos de comunidade. Aparece como mecanismo de identificação do indivíduo e do grupo” (Ortiz, 2005, p. 10). E as características do jogo nos acompanham ao longo da vida, especialmente se as estimularmos e as mantivermos vivas.

Cumprido destacar que os representantes de quase todas as tendências da psicologia ocidental, à exceção do behaviorismo, tentaram de uma forma ou outra explicar o jogo, pondo em prática suas concepções teóricas gerais (Elkonin, 2009), como já visto em algumas explicações anteriores. Além do mais, o jogo também foi objeto de estudo de outras ciências, como a sociologia. Para Brougère (1998 *apud* Vieira; Carvalho; Martins, 2005), o termo jogo teria três significados diferentes: 1) designar uma situação na qual as pessoas jogam; 2) designar o sistema de regras a serem obedecidas pelos jogadores; 3) indicar o material que compõe um jogo.

Kishimoto (2006), referindo-se a essa classificação, esclarece que, no primeiro caso, o jogo seria o resultado de um sistema linguístico e seu sentido dependeria da linguagem de cada contexto social, assumindo o sentido que cada cultura lhe atribui. No segundo caso, um

---

<sup>7</sup> André Ricardo *et al.* Cooperativismo, União Para o Bem Comum. Uma Grande Nação Se Faz Com Cooperação. Acadêmicos do Tatuapé, 2006. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gres-academicos-do-tatuape/474841/> Acesso em: 16 out. 2023.

sistema de regras “permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (Kishimoto, 2006, p. 17). Por fim, o terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto, podendo se materializar no tabuleiro e nas peças. Esse sentido também é descrito por Caillois (2017, p. 17), que destaca que

em uma de suas acepções mais comuns, mais próximas também do sentido próprio, o termo jogo designa não apenas a atividade específica por ele nomeada, mas também a totalidade das imagens, dos símbolos ou dos instrumentos necessários a essa atividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo. [...] O conjunto das peças indispensáveis para jogar esse jogo [...].

No que tange aos jogos de tabuleiro, o termo “tabuleiro” se origina do latim *tabula*, significando tábua, mesa e refere-se originalmente a uma superfície lisa na qual o jogo acontece (Carvalho, 2022). Os jogos de tabuleiro parecem ainda carecer de um maior aprofundamento teórico, em especial pelo viés do design de jogos que, embora os explique em mais detalhes, se concentra, primordialmente, em jogos digitais. Percebe-se muitas distinções entre os modelos propostos pelos diferentes autores e certa desordem em relação a conceitos centrais, denominações e características desta modalidade. Pode-se verificar, entretanto, que as características de jogo e ludicidade vistas se aplicam também aos jogos de tabuleiro, que têm como uma de suas singularidades a superfície plana, em que as suas mecânicas se desenvolvem.

## 6.2 JOGO COOPERATIVO

Uma situação de cooperação pode ser definida como “aquela em que os objetivos dos indivíduos, numa determinada situação, são de tal natureza que, para que o objetivo de um indivíduo possa ser alcançado, todos os demais deverão igualmente atingir seus respectivos objetivos” (Brown, 1994, p. 16).

Nas situações competitivas, por outro lado, a concretização do objetivo de um dos indivíduos impede a realização dos objetivos dos demais, já que são metas mutuamente exclusivas, em que o êxito de um requer o fracasso dos outros (Brown, 1994). Como resultado, enquanto nos jogos competitivos os jogadores são adversários, jogando uns contra os outros, nos jogos cooperativos os jogadores se unem para vencer juntos desafios ou conquistar objetivos do jogo.

Terry Orlick, pesquisador canadense da Universidade de Ottawa, nos anos de 1970, se destacou como o principal estudioso dos jogos cooperativos e da relação desses com a sociedade. Com sua proposta de jogos cooperativos, Orlick (1986 *apud* Valenzuela, 2005) procurava obter a cooperação entre as crianças e indicava que a aplicação desses jogos na escola incidia de forma muito positiva sobre o desenvolvimento físico, social, mental e emocional.

Orlick teria criado sua proposta de jogos cooperativos com a intenção de “evitar os efeitos negativos da competição sobre a autoestima, proporcionar a experiência de êxito e o sentimento de aceitação, promover os comportamentos cooperativos” (Gómez; Samaniego, 2005, p. 128). E, de acordo com o próprio autor, “o objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (Orlick, 1989, p. 123). Sendo que “uma função psicológica crucial das brincadeiras e jogos é a autovalorização, juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas” (Orlick, 1989, p. 108).

Em síntese, a criação dos jogos cooperativos se deu com intuito, justamente, de promover a autoestima; haja vista que, ao jogar cooperativamente, “podemos nos expressar autêntica e espontaneamente, como alguém que é importante e tem valor, essencialmente, por ser quem é, e não pelos pontos que marca ou resultados que alcança” (Brotto, 1999, p. 17). Sendo que aprendendo a jogar cooperativamente, pode-se desfazer a ilusão que os seres humanos têm de serem separados uns dos outros e, assim, perceberem “o quanto é bom e importante ser a gente mesmo, respeitar a singularidade do outro e compartilhar caminhos para o bem-estar comum” (Brotto, 1999, p. 93).

Para Orlick (1989, p. 105), a maneira de jogar “significa nada menos que a maneira como estamos no mundo”. Por isso, como educadores, temos que nos questionar “Qual a visão de mundo e humanidade e que valores estão por trás dos jogos [...] que propomos para crianças, jovens e adultos jogarem?! Que Habilidades Humanas estão sendo sensibilizadas e potencializadas?” (Brotto, 1999, p. 37).

Pode-se dizer que os jogos cooperativos modificam “as atitudes das pessoas para o jogo e para elas mesmas, favorecendo a criação de um ambiente de apreço” (Amaral, 2004, p. 15). E, considerando que nos jogos cooperativos todos se tornam insubstituíveis, tal fato aumenta a autoestima dos jogadores (Amaral, 2004).

É essencial que se trabalhe com a cooperação em sala de aula, dado que “os indivíduos em situações cooperativas consideram que a realização de seus objetivos é, em parte, consequência das ações dos outros participantes [...]” (Brown, 1994, p. 19), o que gera uma valorização de si mesmos e dos demais colegas. E não há forma melhor de se trabalhar essas relações do que as atividades lúdicas. A aceitação e o sentimento de pertencimento ao grupo podem ser desenvolvidos com facilidade através dos jogos cooperativos. Isso porque, “o jogo cooperativo busca aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum” (Amaral, 2004, p. 13), gerando a integração de todos e a valorização de cada um na construção do processo de participação.

Ademais, o jogo cooperativo oferece ao jogador a oportunidade de apreciar-se, valorizar-se e sentir-se respeitado e incluído, trazendo o melhor de si, assim como aprendendo a respeitar, valorizar e incluir os demais. Para essa conquista e muitas outras, é importante que os alunos tenham oportunidade de desenvolver a empatia, as competências socioemocionais e a habilidade para trabalhar em grupo, aprendizagens para a vida.

Entendo que a proposta de jogo cooperativo é um desafio, uma vez que, via de regra, as pessoas estão mais acostumadas a trabalhar individualmente e competitivamente, sendo que dificilmente a cooperação está de fato presente no dia a dia. Assim, a cooperação em sala de aula é complexa, mas também essencial, num intuito de se criar novas formas de viver em sociedade, inclusive. Acredito muito em brincadeiras e jogos cooperativos como uma possibilidade de aprendizagem dessa forma de interação e de um diferente olhar para o outro.

Friedmann (2004) descreve uma educação ecológica, contrapondo-a à educação atual preponderante (que denomina materialista, científica). Sendo que, dentre as características que enumera, destaco: ciência do fluxo e das relações, trabalho em grupo, interatividade entre educadores e alunos, interação permanente, cooperação como palavra-chave.

Pode-se dizer que a cooperação e a solidariedade, quando evidenciadas no espaço do jogo, internalizadas, amadas e aderidas emocionalmente pelos jogadores, tendem a se transformar em uma possível orientação para a vida das pessoas (Retondar, 2007). E, ao destacar a importância das dinâmicas de interação positiva, os jogos cooperativos mostram que todos têm papel importante (Gómez; Samaniego, 2005).

### 6.3 PAPEL DO EDUCADOR

O professor deve inserir o brincar em um projeto educativo, tendo objetivos claros, com consciência da importância de suas ações (Fortuna, 2014). Sendo que o nexo “entre brincar, ensinar e aprender se estabelece quando se conciliam os objetivos pedagógicos da escola e do professor com as características essenciais da atividade lúdica e os desejos e necessidades dos alunos” (Fortuna, 2013, p. 32).

Ademais, o educador deve intervir no brincar com respeito, sabendo que é seu papel “organizar, estruturar e contribuir para a brincadeira, fazendo questionamentos, incluindo situações-problema, variando as condições do jogo e principalmente, a partir de cada jogada, propondo novas atividades [...]” (Fortuna, 2003, p. 17). O professor pode ser um mediador dos jogos. Sendo que, para Vygotski, mediação seria o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que passa a ser mediada. A mediação é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos (Martins; Moser, 2012). A mediação pedagógica, especificamente, seria a atitude e o comportamento do docente que atua como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colaborando ativamente para que o aluno alcance seus objetivos (Menezes; Santos, 2001).

Ademais, no caso dos jogos, o professor pode assumir a conduta de um facilitador de jogos, cujas características, de acordo com Brown (1994), seriam: comunicativo, amável-amigo, criativo, flexível, alegre, sensível, paciente. Com amável-amigo se refere a um contexto de união e solidariedade, em que o facilitador age como amigo e companheiro.

## 7 DESIGN DE JOGOS: “No tabuleiro da emoção”<sup>8</sup>

Neste capítulo, descreverei as teorias de design de jogos de Schell (2011), no que tange aos elementos do sistema de jogo, e de Spherhacker (2019), referente às etapas de criação de um jogo de tabuleiro.

### 7.1 SISTEMA DE JOGO

Em relação aos elementos que compõem um sistema de jogo, há diversas formas de dividi-los e classificá-los. Schell (2011) os divide em quatro categorias, que chama de *tétrade elementar*: mecânica, narrativa, estética e tecnologia. Por mecânica, entende os procedimentos e as regras do jogo, incluindo o objetivo do jogo, como os jogadores podem alcançá-lo e o que ocorre quando tentam. Refere que a mecânica é o que define o jogo em si e o diferencia de outras atividades de entretenimento mais lineares (como livros e filmes). A narrativa seria a sequência de eventos que se desdobram no jogo. A estética, por sua vez, se refere à aparência, aos sons e às sensações do jogo. E, por fim, a tecnologia implica quaisquer materiais e interações que tornem o jogo possível, como papel, lápis, peças, etc. (Schell, 2011).

O autor menciona que poderíamos fazer uma comparação considerando a mecânica e a tecnologia os elementos do hemisfério esquerdo do cérebro, enquanto a narrativa e a estética estariam relacionadas ao hemisfério direito. Sendo que esses quatro elementos são essenciais em qualquer jogo e se inter-relacionam (Schell, 2011).

A mecânica (Schell, 2011) é a essência do jogo, as interações e os relacionamentos que permanecem quando a narrativa, a estética e a tecnologia são removidas. Não há acordo universal sobre a taxonomia dos jogos, sendo que Schell classifica a mecânica dividindo-a em seis categorias básicas: 1) espaço: o círculo mágico, os vários lugares que podem existir em um jogo; 2) objetos (personagens, acessórios, tudo que possa ser visto ou manipulado), atributos (categorias de informações sobre um objeto) e estados (estado atual do atributo); 3) ações: verbos (o que os jogadores podem fazer); 4) regras: são a mecânica mais fundamental, pois definem o espaço, os objetos, as ações, as consequências e restrições a essas, e os

---

<sup>8</sup> Clarão, G. *et al.* A Viradouro vira o jogo. Unidos do Viradouro, 2007. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2007/>. Acesso em: 27 out. 2023.

objetivos; 5) habilidades: seriam as que o jogo requer dos jogadores; 6) probabilidade: significa incerteza e surpresa.

Narrativa seria a estrutura que, de alguma maneira, une os elementos do jogo e faz com que haja um sentimento de coerência e totalidade, estabelecendo uma correlação com o contexto e criando conexão (Alves, 2015). A estética de um jogo diz respeito à sua aparência, tendo o relacionamento mais direto com a experiência do jogador, ajudando-o a ficar imerso. O designer de jogos deve se preocupar em proporcionar uma experiência para os jogadores, gerando emoções (Schell, 2011). E as tecnologias, sendo os materiais e as interações que possibilitam o jogo, podem ser classificadas em essenciais (tornam um novo tipo de experiência possível) ou decorativas (aprimoram as experiências existentes) (Schell, 2011).

## 7.2 FASES DE CRIAÇÃO

Constata-se que há diversos modelos de design que podem ser seguidos para o desenvolvimento de um jogo. Sendo que esses modelos podem ser aplicados adaptados a diferentes tipos de situação, dependendo do intuito e do perfil do desenvolvedor (Sperhackle, 2019). A concepção do modelo *Hexa-Tau* (Sperhackle, 2019) envolve seis etapas principais: a) identificação dos objetivos do jogo; b) identificação do tipo de jogo de tabuleiro mais adequado aos objetivos; c) desenvolvimento da mecânica de jogo; d) aplicação dos objetivos em formato de jogo; e) construção do protótipo; f) teste do protótipo.

A primeira etapa seria a de identificação e entendimento dos objetivos do jogo, em que se decide quais são os objetivos de curto prazo e qual o objetivo final, a meta, que seria condição de vitória. Na segunda etapa, se deve identificar qual o tipo de jogo de tabuleiro mais adequado aos objetivos. Na terceira etapa é desenvolvida a mecânica do jogo, ou seja, o processo básico que orienta as ações e gera o envolvimento do jogador (Sperhackle, 2019). Na quarta, ter-se-ia a aplicação dos objetivos em formato de jogo, sendo o momento de pensar no jogo propriamente dito, desde seus materiais até o aprimoramento no atingimento dos objetivos. A quinta seria a etapa de construção de protótipo, a parte física do jogo, em que se definem os materiais e se confecciona o mesmo para usar na etapa seguinte, de testagem. Por fim, viria a etapa de *playtest*, em que são realizados testes de jogabilidade do protótipo do jogo de tabuleiro (Sperhackle, 2019).

## 8 BRINCARNAVALIZAR: “Vem nessa brincadeira”<sup>9</sup>

Neste capítulo, explanarei os procedimentos metodológicos envolvidos na criação e no desenvolvimento do jogo “Brincarnavalizar”.

Inicialmente estava me guiando pelos modelos propostos pelos autores La Carretta (2018), Boller; Kapp (2018) e Alves (2015), porém, durante o desenvolvimento do jogo, senti a necessidade de pesquisar novos autores e modelos de design de jogos. Assim, para explicar o sistema de jogo, utilizei a teoria de Schell (2011), que para tal ficou bem adequada. Entretanto, para as fases de criação, a proposta desse autor não se enquadra tão bem, porque tem um enfoque maior em jogos digitais, embora sua teoria se aplique também a jogos de mesa. Após muitas outras pesquisas em teses e dissertações sobre design de jogos de tabuleiro, a metodologia que mais se enquadra nos procedimentos que eu estava trilhando para criação do jogo, e a partir da qual refletirei em parte sobre minha caminhada, é o modelo *Hexa Tau*, de Sperhackle (2019).

Como metodologia para a criação e desenvolvimento do jogo adotei, então, principalmente, a teoria *tétrade elementar*, de Schell (2011), que explica os elementos do sistema de jogo, em combinação com as etapas de criação de jogos de tabuleiro da teoria *Hexa Tau*, de Sperhackle (2019). Organizei a metodologia de criação do meu jogo acrescentando uma etapa inicial de escolha do público-alvo e duas etapas finais - as entrevistas e a versão final do jogo. Combinando esses modelos de design de jogos, acabei por mesclá-los e adaptá-los, criando o meu próprio, apresentando abaixo as etapas, com os títulos mais adequados para explicar os elementos do meu jogo e as suas fases de criação.

Realmente, como destaca Schell (2011, p. 45), é maravilhoso aprender o suficiente sobre criação de jogos “para se ver além da pele de um jogo (a experiência do jogador) e chegar ao esqueleto (os elementos que compõem o jogo)”. Um designer de jogos, ao criar seu jogo, tem que atentar tanto para os elementos do jogo como para a experiência do jogador.

Pode-se afirmar que “criar jogos é um exercício espiritual, científico, estético e filosófico estimulado pela imaginação, organizado mentalmente pela lógica, promovido e concretizado pela energia e pela vontade” (Casco, 2007, p. 53). Uma experiência mágica, apaixonante e, ao mesmo tempo, intensa e de total dedicação e imersão. O ato de criação em

---

<sup>9</sup> Poeta, P. *et al.* É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. União da Ilha do Governador, 2014. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 27 out. 2023.

si já seria uma expressão de nosso ser, sendo que os jogos criados “revelam as faces de seus autores, suas expectativas e sua visão de mundo. Neste processo, os autores dos jogos descobrem-se como agentes transformadores de sua própria realidade” (Casco, 2007, p. 57). E, além de transformar minha própria realidade, almejo que possa auxiliar as pessoas a transformarem as suas. Nesse caso, em especial, as crianças eleitas como público-alvo da pesquisa, desejando que possa se estender para atingir outras faixas-etárias e gerar novas realidades.

O nome que elegi para o jogo foi “Brincarnavalizar”, numa tentativa de unir, também no título do jogo, o brincar e o carnaval, convidando a brincar, a carnavalizar a vida e a escola, ou seja, “Brincarnavalizar”. Convido a virem nessa brincadeira comigo, brincando de criar e carnavalizar o jogo e a vida.

## 8.1 PÚBLICO-ALVO

Ao elaborar o jogo para esse trabalho de conclusão, verifiquei que as crianças frequentando 4º e 5º anos do ensino fundamental são o público-alvo ideal, porque já estão, via de regra, alfabetizadas, requisito para jogar o jogo no formato em que está, e ainda se inserem no público-alvo da pedagogia. Ademais, na faixa-etária de 8 a 10 anos já estão na fase em que compreendem os jogos de regras, e em uma idade em que a autoestima está se formando, portanto, um momento ideal para ser trabalhada.

Ressalto que uma experiência que tive ao longo da faculdade, na disciplina de Estágio I em Educação Social, me fez ter contato com crianças nessas faixas-etárias. Realizei meu estágio em uma ONG (Organização Não Governamental), em Porto Alegre, que trabalha com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em que desenvolvi algumas atividades com crianças que estavam, em sua maioria, no 4º ano do ensino fundamental. Tive a oportunidade de criar jogos de tabuleiro com eles, verificando que já conseguiam, com minha ajuda, escrever regras de jogo. E, em paralelo, em outras atividades, por iniciativa deles próprios, conseguiam escrever letras de música e histórias criativas sozinhos. Tais constatações, juntamente com pesquisas bibliográficas, me ajudaram a delimitar o público-alvo do jogo criado neste trabalho.

Ressalto que o playtest do jogo Brincarnavalizar foi realizado, como se verá mais adiante, com alunos do 5º ano do ensino fundamental, não tendo ainda sido testado com

alunos de 4º ano. Entretanto, com base em experiências anteriores e em aportes teóricos, acredito que o jogo também estaria adequado para alunos de 4º ano, sendo que a professora poderá fazer pequenas adaptações para sua turma, se necessário. É importante destacar que, ao se propor qualquer atividade em sala de aula, será necessário sempre considerar as especificidades dos alunos e fazer as adaptações necessárias para incluir a todos na proposta.

No que tange à base teórica para a escolha do público-alvo, cabe destacar a teoria piagetiana. Piaget criou a epistemologia genética, que seria o “estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos” (Piaget, 1966, *apud* Friedmann, 1996, p. 22). Pode-se dizer que a teoria piagetiana explica a forma como a criança apreende o mundo, se apropria dos conhecimentos e interage com eles, bem como com diferentes objetos e sujeitos. Vieira, Carvalho e Martins (2005) relatam que, ao elaborar essa teoria sobre a construção das estruturas mentais ao longo do desenvolvimento, Piaget relaciona a explicação para o brincar/jogar à construção dessas estruturas.

O jogo infantil, para Piaget, se caracteriza por três tipos de estruturas, que fundamentam a classificação por ele proposta: o exercício, o símbolo e a regra (Friedmann, 1996). Os jogos de exercício, típicos do período sensório-motor, são característicos da fase que vai desde o nascimento até o aparecimento da linguagem e têm como finalidade o próprio prazer do funcionamento (Piaget, 1978). Os jogos simbólicos, típicos do período pré-operatório, por sua vez, caracterizam a fase que vai desde o aparecimento da linguagem até cerca de 6/7 anos de idade. Sendo que “o símbolo implica a representação de um objeto ausente [...] e uma representação fictícia” (Piaget, 1978, p. 146). Por fim, os jogos com regras se iniciam no período das operações concretas, caracterizam a fase que vai dos 6/7 anos em diante, e supõem necessariamente relações sociais ou interindividuais. Os jogos com regras subsistem e desenvolvem-se ao longo de toda vida por serem a atividade lúdica do ser socializado (Piaget, 1978).

Quanto à prática das regras, distinguem-se quatro estágios, sendo que o terceiro estágio (que vai dos 7 aos 10 anos), Piaget denominou “cooperação”, uma vez que uma real cooperação é estabelecida e a partida é regulamentada através de leis. As crianças têm um crescente interesse pelo jogo e conseguem se entender, na hora do jogo, deixando de lado os pontos que poderiam dar lugar à dúvida (Friedmann, 1996).

As crianças com idades de 7 a 11 anos estariam no estágio de desenvolvimento cognitivo das operações concretas, e o leque das múltiplas inteligências já estaria plenamente

aberto, podendo a criança usar seu pensamento e suas reflexões para resolver problemas (Antunes, 2014a). Seria nessa fase da vida que a criança mais precisaria do que Antunes (2014a) denomina de “alfabetização emocional”, uma vez que “é nesse período da vida que se estrutura o autoconceito (noção de quem somos e o que fazemos) e é quando se organiza mentalmente uma autoimagem negativa ou positiva” (Antunes, 2014a, p. 33).

Também são estímulos importantes nessa fase, os que permitam o desenvolvimento da criatividade e o uso de pensamentos divergentes, ou seja, pensamentos que construam respostas novas e incomuns (Antunes, 2014a). Sendo que os jogos seriam as formas mais eficientes para se estimular as inteligências (Antunes, 2014a), além de serem “situações privilegiadas para a formação de uma personalidade mais saudável, criativa, reflexiva e participativa” (Oliveira, 2010b, p. 87). O jogo foi planejado, dessa maneira, para esse público-alvo, podendo ser jogado, entretanto, por qualquer faixa-etária a partir dessa ou nas anteriores, se for devidamente adaptado e mediado.

## 8.2 TEMÁTICA E OBJETIVOS

Determinar a temática e os objetivos do jogo são etapas essenciais e estão dentre as mais importantes, porque será a partir deles que serão pensados os demais elementos.

### 8.2.1 Temática

A temática eleita para o jogo, como já anunciada previamente, é a dos desfiles de carnaval. De acordo com Schell (2011), é importante ter um tema unificador ao se criar um jogo, em que todos os elementos se reforcem mutuamente, por terem um objetivo comum. E quanto mais cedo a temática for definida, mais fácil será a elaboração do jogo. No caso do jogo “Brincarnavalizar”, a temática foi eleita antes mesmo de se planejar o jogo, sendo o desenvolvimento do mesmo feito, desde o início, com base na temática. Ao se escolher o tema, deve-se usar todas as formas possíveis para reforçá-lo, por ser a ideia que interliga todo o jogo, a qual todos os elementos têm que dar suporte (Schell, 2011).

Além disso, “um tema é capaz de adicionar interesse e promover envolvimento” dos jogadores (Boller; Kapp, 2018, p. 108). E, considerando-se que “o objetivo do design é proporcionar uma experiência essencial para o jogador” (Schell, 2011, p. 49), deve-se perguntar “qual é a experiência que tive na vida que gostaria de compartilhar com outros? De

que modo posso captar a essência dessa experiência e colocá-la no meu jogo?” (Schell, 2011, p. 59).

No meu caso, umas das experiências mais maravilhosas que vivi foi assistir aos desfiles de carnaval e participar dos mesmos, bem como estudar sobre a preparação de um desfile, escrevendo um enredo e criando um organograma. Queria que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar um pouco desse rico e mágico universo, cheio de potencialidades e possibilidades. Acredito que a essência do carnaval é a alegria, a motivação, a cooperação, o desenvolvimento de nossas habilidades e a descoberta de nossas especialidades; bem como a paixão pela arte e pelas interações e, especialmente, pela criatividade; além da sensação de se ter a possibilidade de criar qualquer coisa, de se expressar, de inventar mundos, de encantar e de transmitir mensagens de amor e esperança.

E, considerando que o designer de jogos pode unir diferentes inspirações, relacionando-as para criar algo novo (Schell, 2011), foi o que tentei fazer no jogo. Uni minhas paixões e ideais, a partir de estudos teóricos e práticos, para construir um jogo cooperativo, com potencialidade para contribuir com a construção da autoestima, para o qual considero a temática da criação de um desfile de carnaval perfeita, se adequadamente aplicada ao jogo.

### **8.2.2 Objetivos**

É importante que existam no jogo objetivos de curto prazo e um de longo prazo. O objetivo de longo prazo seria o de criar hipoteticamente um desfile de carnaval, mediante experimentação e elaboração cooperativa dos seus diversos elementos, chegando à casa “desfile”. Chegar ao desfile seria o objetivo final, após terem realizado todos os objetivos específicos. Os objetivos a curto prazo (específicos) constam nas cartas de regras específicas de cada elemento (apêndice F) e, dentre eles, destacam-se: formar pares nos jogos dos elementos; escolher um tema; escrever uma sinopse de enredo; criar um trecho de samba-enredo; elaborar um organograma; desenhar fantasias de alas; desenhar e fazer maquete de alegoria; inventar e executar uma coreografia de dança e uma de comissão de frente; apresentar seu enredo e elementos criados.

Como se pode ver, nesse jogo há tarefas englobando diversas formas de arte que compõem os desfiles de carnaval: dança (mestre-sala e porta-bandeira, baianas e ala coreografada), música (audição, canto e composição de samba-enredo), teatro (comissão de

frente), artes visuais (desenho de fantasias, desenho e confecção de maquete de alegoria) e literatura (leitura e escrita de enredo e samba-enredo). O jogo engloba também todas as inteligências múltiplas, como se verá, uma vez que os desfiles de carnaval e sua produção, via de regra, abrangem todas elas.

Ressalto que os personagens, os espaços, os elementos e as tarefas foram escolhidos, adaptados e criados para se ter pequenas experiências de criação de um desfile dentro de um jogo, não retratando a totalidade da realidade das escolas de samba e do processo de construção de um desfile na prática; mas sim, de forma hipotética, ao que era possível dentro de um jogo, em que procurei manter as características do brincar.

Pode-se constatar que os diferentes objetivos estão relacionados entre si de maneira significativa, tendo uma sequência de conclusão e estando todos interligados, devendo se basear no tema eleito e no enredo criado. Os objetivos precisam ser enunciados com clareza e conter essas três qualidades: concretos (os jogadores entendem quais os objetivos e podem afirmar com clareza o que se espera que eles alcancem); realizáveis (os jogadores têm chance de os realizar); recompensadores (Schell, 2011). As recompensas propostas serão vistas, a seguir, em regras. Quanto a serem concretos e realizáveis, com base nos *playtests*, como ver-se-á adiante, foi possível confirmar que sim, uma vez que foram bem compreendidos todos os objetivos e plenamente realizados pelos jogadores.

### 8.3 TIPO DE JOGO E NARRATIVA

Nesta parte serão descritas a escolha do tipo de jogo de tabuleiro e o papel da narrativa criada, que o acompanha. Sendo que, ao elaborar a narrativa, deve-se ter em conta qual estilo de jogo se está desenvolvendo (Sperhacke, 2019).

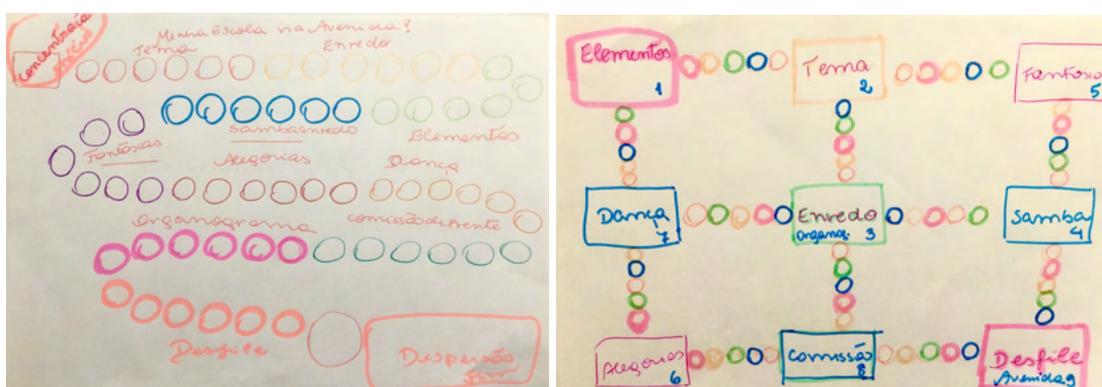
#### 8.3.1 Tipo de jogo de tabuleiro

Nessa etapa se busca identificar o tipo de jogo de tabuleiro mais adequado aos objetivos (Sperhacke, 2019).

Pensei em diferentes tipos de tabuleiro, até encontrar o formato mais adequado aos objetivos do jogo. Os jogadores teriam que passar pelas diversas fases de criação de um desfile, considerando-se que algumas têm que ocorrer em uma ordem fixa (o tema tem que ser decidido primeiro, depois deve ser escrito o enredo, para que então possam ser elaborados os

demais elementos, que se baseiam no enredo e devem estar todos conectados). Por essa razão, pensei primeiramente em percurso de trilha (esboço na figura 1), em razão da ordem dos elementos. Porém, ao mesmo tempo, era interessante ter um espaço para cada elemento, em que todos os jogadores entrariam e iriam para um subjogo, se afastando, por um momento, do tabuleiro para realizar as tarefas daquele espaço. Essas tarefas são eminentemente lúdicas, sendo subjogos (três propostos no ambiente “elementos” e um em “enredo”) e tarefas artísticas e criativas. Nessa linha de pensamento, organizei o tabuleiro em outro formato (esboço na figura 2), sendo essa a ideia que utilizei para construir, mais adiante, o primeiro protótipo, mas sem numeração dos espaços.

Figuras 1 e 2 - Esboços de tabuleiros



(Fonte: elaborações e fotos da autora, 2023)

Para aumentar o fator “surpresa” do jogo, pensei na ideia dos envelopes que, ao mesmo tempo, ajudariam a organizar os diversos elementos, que têm suas próprias cartinhas. Então todas as cartas de cada elemento seriam colocadas dentro do respectivo envelope, e só seriam vistas ao se abrir o mesmo. Sendo que os jogadores iniciam todos no espaço “Elementos” e devem se deslocar jogando um dado (em alguns momentos dois - se a carta-surpresa indicar) até o próximo espaço indicado que, nesse caso, seria “Tema”. Apenas saberão qual o próximo espaço ao abrir o envelope e ler as tarefas (ao final dessa carta está indicado para onde irão ao concluí-las). Ao abrir cada envelope, deverão ler a carta de regras específicas deste e fazer o que essa indica. No caso dos “Elementos” foram criados três subjogos (apêndice J), sendo que os jogadores devem jogar o primeiro e depois optar entre os outros dois. Esses jogos visam, principalmente, que os jogadores conheçam os elementos do carnaval que serão importantes ao longo do jogo; além de outros, como a bateria, que não está nas tarefas, mas que é um quesito clássico e importante dos desfiles.

### 8.3.2 Narrativa

Complementando o formato do tabuleiro, inseri uma narrativa convidando os jogadores a criar seu desfile de carnaval. A mesma começa nas regras gerais e segue no início de cada carta de regra específica (apêndice F) dos elementos, que estarão nos envelopes e irão sendo visualizadas no decorrer do jogo, conforme o avanço dos jogadores. Essa narrativa, distribuída pelas cartas, além de ajudar a criar conexão, auxilia a manter o engajamento e a imersão no universo da temática do jogo. Uma narrativa é considerada a estrutura que une os elementos do jogo, fazendo com que haja um sentimento de coerência, de todo, sendo essencial que permita aos jogadores criar conexão entre as diversas partes (Alves, 2015).

E essa narrativa que elaborei, utilizando linguagem carnavalesca quando possível, e buscando motivar e convidar os jogadores às tarefas, foi pensada numa linguagem compreensível pelo público-alvo. Além de ir, de fato, conectando todas as partes do jogo, sendo um elo, ajudando a demonstrar que todas as atividades estão interligadas, como o são na realidade. Considera-se que as histórias “são capazes de inspirar e envolver. Elas podem ser usadas como uma linha narrativa ao longo de um jogo completo, mas também servem como base para atividades realizadas pelos jogadores [...]” (Boller; Kapp, 2018, p. 109). No caso do meu jogo, a história ficou mais com essa função de base para as atividades, de estrutura unindo os diversos elementos e tarefas, e ressaltando a coerência entre eles.

A narrativa também aparece nas cartas-surpresa, em que acontecimentos inesperados, assemelhados aos reais, podem mudar algumas tarefas ou o ritmo de andamento do jogo.

## 8.4 MECÂNICA

A mecânica é a essência dos jogos, o que os define, sendo que pode se dividir, como vimos (Schell, 2011), em: espaço, objetos, ações, regras, habilidades e probabilidade.

### 8.4.1 Espaço

O espaço corresponde ao círculo mágico, bem como ao campo reticulado onde o sistema for montado (La Carretta, 2018). Os jogos existem e se desenrolam no interior de um campo previamente delimitado, seja de forma material ou imaginária, deliberada ou espontânea (Huizinga, 2010). O espaço de jogo também é chamado de “círculo mágico”, dado

que o design de um jogo inclui a criação de limitações na forma de regras, as quais funcionam apenas dentro daquele círculo (Boller; Kapp, 2018). Sendo que “[...] a mesa de jogo, o círculo mágico [...] têm todos a forma e função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras” (Huizinga, 2010, p. 13).

Além do espaço físico do tabuleiro, no *playtest 2*, que será descrito mais adiante, utilizamos outras partes da sala para realizar as tarefas, de forma que o círculo mágico, que envolvia os jogadores, englobava toda a sala. Nos revezávamos entre: estar sentados ao redor da mesa do tabuleiro; escrever no quadro; fazer tarefas específicas, como a maquete de alegoria, em outras mesas; dançar e inventar coreografias espalhados pela sala. Mas permanecíamos sempre dentro desse círculo mágico do jogo, dessa dimensão espaço-tempo separada da realidade lá fora. A sala toda era nosso terreno de jogo, e nela formamos nosso círculo mágico e nele permanecemos por horas jogando, imersos e envolvidos.

#### **8.4.2 Objetos**

Os objetos, por sua vez, seriam os personagens, acessórios, cartas e quaisquer itens que possam ser vistos ou manipulados. Dentre os objetos do meu jogo estão: um tabuleiro, seis marcadores de personagens carnavalescos, conjuntos de cartas diversos (algumas em envelopes e outras em montes na mesa), dados, envelopes, caixas, tabelas de organograma. Esses objetos serão vistos em mais detalhes na parte dos protótipos, para não me alongar demasiadamente aqui.

Os personagens do meu jogo são seis personagens carnavalescos (figura 3), sendo que, na realidade, alguns participam mais da preparação para o desfile, como a costureira, o artista plástico e o carnavalesco; e outros também aparecem nos desfiles, como o intérprete, a porta-bandeira e o coreógrafo da comissão de frente. “Essenciais para dar vida aos jogos, os atores são as peças [...]” (La Carretta, 2018, p. 41), sendo que “um ator deve sofrer as consequências de ser como ele é, para ser considerado um personagem de fato” (La Carretta, 2018, p. 41). Para que fossem, de fato, personagens, além das ilustrações feitas por mim para as peças, as cartas têm no verso a descrição resumida das responsabilidades que esses personagens costumam ter na vida real, e a responsabilidade de cada um no jogo (apêndice H). Considerando que cada um será responsável por um ambiente, poderá auxiliar mais nesse

setor, buscando sempre a cooperação dos demais, uma vez que todos devem participar de todas as tarefas. Atribuir responsabilidades diferentes “cria uma interessante maneira de balancear um jogo, pois os papéis de protagonismo dos atores invertem-se a todo momento” (La Carretta, 2018, p. 41). No que tange aos atributos dos personagens, sendo cada um deles responsável por um ambiente, devem ser os primeiros a entrar nesse ambiente, puxando todos os demais para dentro quando entram, abrindo o envelope e lendo suas cartas. Quanto ao estado desse atributo, eles podem estar dentro do espaço pelo qual são responsáveis, momento em que poderão ajudar mais o grupo, visando que a cooperação ocorra; podem estar simplesmente andando pelo tabuleiro, nas casinhas ou em outros espaços; ou ser o próximo personagem a ter que entrar no espaço primeiro. Estado então seria o estado atual do atributo, sendo que se estivessem jogando agora, se dirigindo para o ambiente “enredo”, o atributo do carnavalesco de ser o primeiro a ter que entrar nesse espaço estaria ativo, e os demais deveriam cooperar ajudando-o a avançar primeiro (ao caírem na casinha “ajude um jogador”, por exemplo).

Figura 3 - Cartas e marcadores dos personagens do jogo Brincarnavalizar



(Fonte: elaboração e foto da autora, 2023)

Em relação às cartas, elas podem estar dentro dos envelopes, aguardando que se chegue no ambiente respectivo para que sejam lidas e suas tarefas realizadas; podem estar nos montes, esperando serem pegadas; estar em ação nas mãos de um jogador; ou descartadas e guardadas novamente para o próximo jogo, quando suas tarefas já tiverem sido feitas nesse.

### 8.4.3 Ações

As ações seriam os verbos contidos no jogo, ou seja, o que os jogadores podem fazer. No meu jogo, as ações mais presentes seriam: jogar o(s) dado(s), avançar nas casinhas, pegar uma carta, ler e realizar a tarefa ou responder à pergunta presente na carta, se dirigir aos espaços (na ordem indicada nos envelopes), realizar as tarefas propostas. Além de outras como cooperar, experimentar a criação dos diversos elementos de um desfile, desenhar, escrever, pintar, montar uma maquete, dançar, inventar coreografias, compor e musicar um trecho de samba. Também há tarefas que incluem verbos como: criar, escolher, refletir, conversar, analisar, abraçar, realizar, apresentar, organizar, rir, etc. E, por fim, entrar no espaço desfile, vencer e comemorar.

Pode-se dizer que as mecânicas orientam a ação para evolução e geram envolvimento do jogador, podendo representar algum tipo de relacionamento, sendo que, no meu jogo, a mecânica central pode ser considerada a cooperação. O principal desafio é que os atores consigam cooperar. Utilizei este “desafio para construir uma narrativa que favoreça a construção de coletividade, aliança e trabalho em equipe” (La Carretta, 2018, p. 53).

Além de cooperar durante todo o jogo, em diversos momentos os jogadores devem responder perguntas reflexivas e realizar tarefas específicas envolvendo afetividade. Foi feita uma extensa pesquisa em enredos e sambas-enredo, selecionando trechos significativos, a partir dos quais se pudessem gerar questões reflexivas e se propor tarefas que englobassem, principalmente, a afetividade e as inteligências pessoais e existencial. Essas cartas se mostraram extremamente frutíferas no *playtest* com o público-alvo.

### 8.4.4 Regras

As regras, de acordo com Schell (2011), definem tudo que já vimos, incluindo, principalmente, os objetivos do jogo. As regras gerais e específicas do jogo Brincarnavalizar estão no apêndice F. Dividi as regras do meu jogo entre gerais e específicas, sendo que as regras gerais se referem ao objetivo final, forma de alcançá-lo, regras básicas de mecânica. Por outro lado, as específicas são distribuídas nos envelopes e tratam das tarefas de cada elemento, que devem ser feitas quando os jogadores entrarem nos ambientes.

Sintetizando as regras, pode-se dizer que todos devem começar em “elementos”, abrindo seu envelope e realizando as tarefas ali propostas. Concluída essa etapa, a carta dirá que devem se dirigir a “Tema”, jogando o dado, andando pelas casinhas e realizando as tarefas no caminho. Dentre essas tarefas, haverá cartas dos elementos enredo, samba, fantasia, alegoria, dança e comissão de frente, bem como cartas especiais. Essas cartas seriam as cartas reflexivas, cartas-tarefa e cartas-surpresa. Cartas reflexivas contêm trechos de enredo ou samba-enredo e perguntas reflexivas para os jogadores responderem, sendo a maioria proposta para o grupo todo. As cartas-tarefa, da mesma forma, contêm trechos de enredos e de sambas e, ao final, tarefas que também geralmente envolvem todo o grupo. As cartas-surpresa, por sua vez, trazem novos acontecimentos (positivos ou negativos), que podem mudar algumas tarefas no jogo ou fazer os jogadores avançarem mais rápido. Ao chegar ao elemento “Tema”, devem abrir seu envelope e realizar as tarefas propostas para aquele elemento. Ao terminar, avançam novamente jogando os dados no tabuleiro até o próximo espaço indicado, desta feita, “Enredo”. E assim por diante, até passarem por todos os ambientes e realizarem todas as tarefas de cada elemento, incluindo as do organograma, pegando todas as cartas colecionáveis dos ambientes e elementos (Apêndice I). Nesse momento, com todas as cartas, demonstrando que todos os elementos estão completos e a escola está “pronta” para entrar na avenida, dirigem-se ao “Desfile” e o primeiro a entrar puxará todos os demais para dentro, vencendo o jogo o grupo todo.

Como incentivo para conquistar os objetivos, alguns autores sugerem que se coloque recompensas nos jogos, que podem tornar os jogadores mais orgulhosos ainda de suas realizações. Já havia feito isso de algumas maneiras, sem saber que eram consideradas recompensas: elogios; portais (que recompensam o sucesso fazendo os jogadores passarem para novas partes do jogo, desbloqueando espaços ou novos níveis); espetáculos (coisas belas e interessantes como músicas, animações); expressão (se expressar dentro do jogo e satisfazer o instinto de deixar uma marca no mundo); conclusão (completar todos os objetivos em um jogo); dentre outras. Os jogos podem combinar alguns tipos de recompensas (Schell, 2011).

No meu jogo combinei todas as acima mencionadas, sendo que os elogios foram concentrados mais ao final, mas as oportunidades de expressão e de deixar sua marca no mundo estão presentes ao longo de quase todo o jogo, tanto nas atividades de criação, como na realização do proposto nas cartas-tarefa e reflexivas. Os espetáculos, embora não constem exatamente como recompensas, também estão espalhados pelo jogo. Haja vista que, dentre as

tarefas, assistirão a vídeos de trechos de desfile e ouvirão diversos áudios de samba-enredo, assim como visualizarão diversas imagens. E os portais, que desbloqueiam novas partes e níveis, estariam presentes ao se terminar as tarefas de um ambiente e poder se dirigir ao próximo indicado. Além de estar dividido em módulos (cada espaço correspondendo a um elemento com um grupo de tarefas específicas que pode ser considerado um módulo), o jogo também está dividido em níveis. Considera-se que a divisão em níveis serve como um fator motivador, já que “com eles a progressão se torna um objetivo que os jogadores desejam alcançar. Eles oferecem pequenos objetivos alcançáveis que encorajam os jogadores a realizarem mais atividades para que consigam atingir o próximo patamar” (Boller; Kapp, 2018, p. 132). Assim, cada carta de regra específica de elemento, dentro de cada envelope dos espaços, contém de 2 a 3 tarefas a serem realizadas. Sendo que, em relação à maioria dos elementos (à exceção do “tema” e do “organograma”), as cartas de nível 1, que servem para ampliação de repertório, serão retiradas ao longo do tabuleiro, ao se cair nas casinhas de cores correspondentes. E, ao entrar nos espaços, realizarão as tarefas de criação, prioritariamente, que correspondem aos níveis 2 e 3; e vão sendo desbloqueadas, ao longo do jogo, como uma forma de recompensa por estarem realizando os objetivos específicos. É obrigatório, para chegar ao desfile e terminar o jogo, realizar todas as tarefas, passando por todos os níveis, a menos que sejam liberados de alguma tarefa por uma carta-surpresa. Ao chegar ao desfile, teriam a recompensa da conclusão do jogo, que são convidados a comemorar com uma festa de carnaval.

#### **8.4.5 Habilidades**

Entendo que o jogo Brincarnavalizar requer algumas habilidades dos jogadores mas, principalmente, tem potencial para desenvolver uma série de habilidades em quem o jogar. Dentre as habilidades importantes para se jogar o jogo estaria, principalmente, a cooperativa, mas que pode ser aprendida e desenvolvida ao longo do jogo. Também é importante que os jogadores, ou ao menos parte deles, estejam alfabetizados. Pelo que se verificou no *playtest 2*, os níveis de habilidades exigidos pelo jogo estão adequados à faixa-etária do público-alvo, sendo desafiadoras, mas, ao mesmo tempo, realizáveis.

No que tange às potencialidades, meu jogo possibilita que se mostrem e possam ser desenvolvidas as habilidades de cooperação, integração, interação, autoconhecimento,

reflexão, criatividade, autoconfiança, autoestima, socialização, imaginação, iniciativa, empatia, afetuosidade, curiosidade, espontaneidade, desinibição, expressão, coordenação motora fina e grossa, senso de responsabilidade individual e coletiva, consciência, dentre outras.

#### 8.4.6 Probabilidade

Probabilidade, por sua vez, significa incerteza e surpresa, e diz respeito às interações entre os outros elementos. Pensando nas probabilidades de determinados eventos ocorrerem no meu jogo, busquei fazer um balanceamento, por exemplo, no que tange ao número de casinhas de cada cor. Foram colocadas mais casas cor de laranja, no intuito de que exista mais probabilidade de retirarem cartas do elemento “enredo”, cujas tarefas serão realizadas mais no início do jogo. E, depois de concluídas, como está previsto nas regras, estas casas se tornarão casas “ajude um jogador”, as quais, da mesma forma, seguirão existindo em maior quantidade propositalmente. Fiz essa alteração tendo em conta a sugestão de um dos jogadores no *playtest 2*. E, como o espírito do jogo é justamente a cooperação, a sugestão de ter mais casas “ajude outro jogador” se enquadra perfeitamente na ideia que eu já queria passar. Quanto às cartas dos demais elementos, há o mesmo número de casas da cor de cada um, sendo que algumas tentei colocar mais próximas às entradas ou no caminho para o ambiente respectivo, mas procurando não comprometer a estética geral (figura 4).

Figura 4 - Tabuleiro com divisão de cores das casas



(Fonte: elaborado pela autora, 2023)

As cartas-reflexivas e cartas-tarefa, por sua vez, às quais ficaram reservadas as casas que denominei “arco-íris” (por ser um arco-íris em espiral), verifiquei que precisam ser retiradas mais vezes. Tendo em vista que foram um ponto muito positivo apontado por todos os jogadores; além de trazerem importantes reflexões relacionadas à autoestima, à afetividade e às inteligências pessoais e existenciais. Assim, decidi colocar nas regras que, quando já tiverem completado todas as tarefas do ambiente de um elemento, as casinhas da sua cor no percurso passarão a ser para a retirada dessas cartas. Desse modo, haverá mais probabilidade de as mesmas serem retiradas.

E, considerando que o jogo deve ser equilibrado com algumas situações não controláveis, como eventos aleatórios (La Carretta, 2018), serão utilizados os dados para deslocamento no tabuleiro e foram criadas as cartas-surpresa. Essas geram uma situação randomizada, trazendo acontecimentos que poderiam ocorrer na vida real e afetar a preparação do desfile positiva ou negativamente. Sendo que “se é verdade que o jogo imita a vida, podemos dizer que as situações em random são aquelas que você não tem controle na vida real, ou seja, as que chamamos de destino” (La Carretta, 2018, p. 44). As cartas-surpresa seriam então um dos elementos de imprevisibilidade e sorte, além dos dados. Não quis exagerar nesses elementos, reservando menos casas para cartas-surpresa, por ser um jogo cooperativo e criativo, em que os maiores desafios deles são cooperar e criar, bem como refletir, expressar seus sentimentos e ouvir os colegas. E para essas tarefas, marcar tempo ou incluir muitos elementos de revés não combinaria. Isso porque eu queria que o jogo fosse surpreendente e desafiador, mas se mantivesse como uma experiência agradável e alegre para quem o jogasse.

Cumprido destacar que é importante que haja uma alternância entre probabilidade e habilidade no jogo, porque pode-se criar um padrão de tensão e relaxamento agradável aos jogadores (Schell, 2011). Assim é interessante a presença de elementos aleatórios, mas a estratégia e as habilidades, especialmente a de cooperação, devem se sobrepor, tendo mais relevância, para que os jogadores não se desestimulem. Sendo que “quanto maior o controle das ações, mais interessante fica a gama de estratégias disponíveis para os jogadores” (La Carretta, 2018, p. 45).

## 8.5 ESTÉTICA E TECNOLOGIAS

Neste capítulo, descreverei o planejamento da estética e a experiência que gerará nos jogadores, bem como as tecnologias a serem usadas para tornar o jogo possível.

### 8.5.1 Estética

No que se refere à estética do jogo, que envolve aparência, sons e sensações, para ajudar a gerar a experiência e a imersão do jogador, tendo eleito a temática “desfiles de carnaval”, optei por um design bem colorido e atraente para os componentes do jogo.

As cartas, todas com uma moldura colorida, foram separadas nos devidos envelopes coloridos (tendo para cada elemento um envelope de cor diferente que corresponde à cor do ambiente do elemento no tabuleiro). As cartas que ficam fora dos envelopes em montes e são retiradas ao longo das trilhas do tabuleiro, tiveram papel colorido colado no verso nas cores das respectivas casas em que cada grupo de cartas será retirado. Busquei, assim, facilitar a identificação intuitiva para permitir o fluxo do jogo e não haver necessidade de interrupções com consultas constantes às regras.

Pensei também na estética que ajudaria a gerar a experiência que pretendo criar no jogo para os participantes, qual seja, uma imersão na arte carnavalesca com ampliação de repertório e sensação de estar vivenciando esse rico universo para poder criar e imaginar enredos na avenida. Para tanto, sabia que eles teriam que ter contato com sambas-enredo e vídeos. Com esse propósito, fiz uma apurada seleção de sambas que, ao mesmo tempo, ajudassem a imergir na experiência cooperativa, criativa, afetiva, lúdica e diversificada. Selecionei trechos de enredo e de sambas-enredo com temáticas que envolvessem princípios e valores que venho trazendo neste trabalho, e que pudessem potencializar mais ainda a construção da autoestima. Com esse propósito, ouvi centenas de sambas e pesquisei dezenas de letras de sambas-enredo, me aprofundando no universo carnavalesco. Isso porque, considerando-se que “o áudio pode ser incrivelmente poderoso [...], se conseguir selecionar uma música que transmita a sensação desejada para o jogo, você já terá tomado eficientemente várias decisões subconscientes sobre como o jogo será sentido” (Schell, 2011, p. 351).

Passei boa parte do tempo em que estava fazendo o trabalho, entre pesquisas e criação do jogo, ao som de sambas-enredo selecionando as músicas mais inspiradoras. Também

assisti a diversos vídeos de comissões de frente, procurando selecionar as que fossem criativas e tivessem uma boa qualidade de imagem, sem áudios de comentários externos, para que se ouvisse o samba. O mesmo fiz com vídeos de casais de mestre-sala e porta-bandeira, de baianas e de alas coreografadas. Essas últimas foram as mais difíceis de se achar. A pesquisa dos áudios e vídeos foi realizada quase toda no youtube, enquanto as sinopses de enredo e letras de sambas-enredo busquei em sites carnavalescos.

No que tange às fantasias, como fariam desenhos, primeiramente procurei por desenhos de fantasias na internet, mas, mais adiante, decidi utilizar desenhos meus de diferentes temas, para inspirar os jogadores. Além de estarem mais próximos das temáticas conhecidas pelas crianças, acredito que se mostram mais lúdicos e adequados para esse público-alvo. E, quanto às alegorias, como fariam desenhos e maquete, selecionei fotos de alegorias que tirei na Marquês de Sapucaí, Rio de Janeiro, ao vivo, nos anos de 2018 e 2019, além de elaborar quatro alegorias com desenhos autorais. Todos esses elementos reforçam a temática do carnaval, e busquei que ficassem harmônicos e em equilíbrio.

Sentindo a necessidade de que os jogadores pudessem ver mais trechos de desfile, acrescentei alguns desfiles completos nas cartas que estarão no primeiro envelope, e uma das tarefas será ver trechos de 5 min de algum desfile. As cartas com QR Codes dos desfiles (figura 5) foram acrescentadas ao jogo após o *playtest 2*, para que assistam a um pequeno trecho para conhecer, apreciar e poder ver exemplos dos elementos em vídeo, bem como ter uma ideia do conjunto.

Figura 5 - Cartas de desfiles



(Fonte: elaboradas pela autora com referências completas no apêndice O)

Também haverá um subjogo no início ao som de samba-enredo. Achei importante eles vivenciarem todos os elementos desde o início e, por isso, também espalhei pelo tabuleiro

casinhas de diferentes cores em que eles tirarão cartas dos respectivos elementos durante o trajeto, e não apenas quando entrarem nos ambientes. Aos envelopes dos ambientes ficaram reservadas as tarefas maiores de criação e ainda algumas de repertório em alguns elementos. Percebi, observando as crianças, como ficavam empolgadas vendo os vídeos e relacionando os vídeos com o que víamos e fazíamos no jogo.

### 8.5.2 Tecnologias

As tecnologias significam os meios para o jogo, os objetos físicos que o tornam possível. As tecnologias principais do meu jogo são: o tabuleiro; os marcadores; as cartas de papel, que contêm textos, imagens e QR Codes - Quick Response Codes - com áudios e vídeos; os dados; os envelopes; todos os materiais extras sugeridos, especialmente para confecção da maquete de alegoria. Como se verá em mais detalhes na descrição dos protótipos e *playtests*, diversos materiais foram separados para o jogo, além de todos os seus componentes fixos, compondo as tecnologias. A relação completa dos componentes do jogo e dos materiais sugeridos encontra-se no apêndice E.

Para um acesso mais rápido e um jogo mais fluido, fiz pequenas cartinhas com QR Codes tanto dos áudios como dos vídeos. O protótipo para o segundo *playtest* (já com o público-alvo) contou com cartas dos elementos comissão de frente, dança e samba, contendo QR Codes que, ao serem escaneados, encaminham para o respectivo áudio ou vídeo selecionado no youtube. Para tanto, levei um celular e um tablet, mas o docente poderá usar o meio que tiver disponível. Muitas das crianças tinham celular também, mas não precisamos utilizar. Evidentemente, se a escola dispuser de uma televisão ou tela para transmissão tanto melhor, caso joguem em um grupo maior.

No que tange aos materiais para desenho e confecção de alegorias, separei e levei diversas possibilidades para experimentarmos, escolhermos e utilizarmos (lista no apêndice E). Para representarmos as alas coreografadas e a comissão de frente, separei acessórios de fantasias, como máscaras, para uma maior imersão na temática.

É importante ressaltar que, tendo em vista que nos desfiles de carnaval e na vida tudo está interligado, procurei trazer essa mesma simbologia para o jogo. Sendo um jogo cooperativo, a interligação e interação entre os jogadores aumentam mais ainda, visto que a interdependência entre eles é mais visível e palpável.

Tecnologias podem ainda, como já mencionei, ser essenciais ou decorativas. As pecinhas dos personagens desenhadas acredito que se enquadram nessa segunda classificação, uma vez que o jogo já era possível com as peças anteriores, mas os desenhos aprimoraram a experiência já existente e aumentaram a imersão na temática e consequentemente no jogo.

## 8.6 PROTÓTIPOS

Essa etapa é a fase de construção dos protótipos do jogo de tabuleiro, em que são definidos os materiais a serem utilizados e confeccionadas as partes físicas do jogo.

### 8.6.1 Protótipo 1

O primeiro protótipo é a primeira versão “jogável” do jogo e, embora não seja a versão completa, contém material suficiente para que se possa avaliar o valor do jogo (Boller; Kapp, 2018). A primeira versão jogável do meu jogo, utilizada no primeiro *playtest*, já foi elaborada diretamente no Canva, tendo em vista que havia muitas cartas e muitas imagens (especialmente nas cartas de temas, fantasias e alegorias) e não tinha sentido confeccionar a mão. Fiz a impressão de todas as cartas, bem como do tabuleiro, em uma gráfica com jato de tinta colorido em papel sulfite 240g. O tabuleiro foi impresso primeiramente em A4, para primeira visualização impressa, mas, a seguir, em A3, para melhor avaliação do tamanho final pretendido. As regras foram impressas provisoriamente em papel sulfite A4, 90g, em preto e branco porque, apesar de estarem quase completas, sabia que ainda faria alterações após os *playtests*.

Foram utilizados dois dados como elementos randomizadores para movimentar as peças no tabuleiro, trazendo o elemento de aleatoriedade. Os primeiros marcadores utilizados no teste foram peças de botões infantis relacionados à temática.

Foi selecionada como embalagem uma caixa de papelão com exterior branco com tampa e fundo, tendo tamanho externo de 41cm x 31cm x 6cm. Todos os componentes do jogo couberam com folga dentro da embalagem, sendo o tamanho adequado.

O primeiro protótipo do jogo foi composto por um conjunto de 112 cartas, divididas em 6 grupos relativos aos diferentes elementos, acrescidas de 16 cartas reflexivas, 16 cartas-tarefa, 8 cartas-surpresa. As cartas com QR Codes dos áudios e dos vídeos ainda não

havam sido elaboradas, e ouvimos e assistimos a alguns escolhidos na hora, dentre os constantes na *playlist* que eu havia elaborado.

No que tange à tipografia, utilizei a fonte Georgia Pro, por considerar as letras de fácil leitura e harmônicas, gerando uma aparência amigável e acolhedora. Os títulos e as perguntas a serem respondidas ficaram em negrito, para maior enfoque e destaque.

### 8.6.2 Protótipo 2

Na tampa da caixa do jogo foi colada a capa, contendo nome do jogo e da autora, impressa em papel couchê 170g. Para o nome do jogo na capa foi selecionada a fonte TAN Tangkiwood, que remete ao brincar; e para o meu nome (autora do jogo) selecionei a fonte Great Vibes, que se harmoniza com a temática carnavalesca e é a mesma fonte eleita para os nomes dos ambientes no tabuleiro.

Para o segundo *playtest*, fiz impressão A3 do tabuleiro da nova versão, decorada com os personagens carnavalescos desenhados por mim e acrescentados no tabuleiro confeccionado no Canva. E coleí a impressão em uma placa de MDF A3, para maior resistência.

Os dados escolhidos para o segundo *playtest*, e também para a versão final, são duas unidades coloridas (uma vermelha e uma azul com pontos brancos) de seis lados.

Tendo definido e aperfeiçoado as regras gerais, as dividi em 8 cartões numerados de tamanho A6 no Canva, para maior organização e mais fácil leitura pelo público-alvo. As regras específicas constaram de 11 cartões de mesmas proporções. As regras foram relidas, modificadas e reescritas diversas vezes, em busca de refinar a clareza no seu entendimento, bem como de contemplar as alterações necessárias a partir do *playtest* e de pesquisas, e foram impressas em sulfite 240g. As cartas de regras gerais e de regras específicas (Apêndice F) foram impressas em tamanho maior que as demais por conterem instruções e informações essenciais que poderiam ser consultadas ao longo do jogo, e também para se destacarem ao se abrir o envelope. As regras dos subjogos dos elementos e do enredo (Apêndice J) também foram confeccionadas e impressas em A6.

Foram também elaboradas e impressas as cartinhas com QR Codes de áudios de sambas-enredo e de vídeos dos elementos comissão de frente e dança. O número total de cartas para o segundo *playtest* chegou a 235, englobando as regras gerais e específicas, as

cartas dos diferentes elementos e as cartas-tarefa, reflexivas e surpresa, que se mostraram um número adequado ao propósito, ajudando a gerar um bom equilíbrio.

Desenhei novos marcadores dos personagens, que foram impressos em duplicidade, em sulfite 240g, e dobrados formando bonequinhos, com desenhos em ambos os lados (Apêndice G), que ficam de pé no tabuleiro e podem ser deslocados pelas casinhas facilmente. Entende-se que “criar uma melhora estética aos atores pode, de certa forma, ajudar a aproximar o jogador do peão no qual ele é representado” (La Carretta, 2018, p. 41). Jogamos com seis e depois cinco jogadores e as peças confeccionadas se mostraram eficientes, resistentes e atrativas. Além disso, ajudaram no engajamento, gerando identificação com os personagens do jogo, com afirmações como: *eu sou o profe das fantasias, eu sou a do enredo*.

Antes do segundo *playtest*, foram feitas alterações também a partir da experiência e das sugestões e discussões feitas no *playtest* 1: revisada a linguagem de algumas cartas para tornar mais compreensível para essa faixa-etária; inclusão de tabelas de organograma e de subjogos dos elementos; alinhamento do texto pela margem esquerda para facilitar a leitura; revisão de todas as cartas. As tabelas do organograma (uma de exemplo e outra em branco para preenchimento) foram confeccionadas (Apêndice M), sendo que a tabela em branco pode ser preenchida apenas com os nomes das alas e alegorias, ou incluindo-se a sua descrição também.

Um dia antes do *playtest* com as crianças, tive a ideia de acrescentar nos jogos dos elementos (primeiro ambiente), o subjogo “Qual o elemento do caixa?”<sup>10</sup>, para ser jogado logo após a memória ao som de sambas-enredo. Essa inclusão visou motivar e auxiliar a imersão na temática, assim como gerar uma oportunidade de os jogadores se movimentarem corporalmente, já que as demais partes do jogo, nesse dia, seriam mais sentadas. Rapidamente providenciei uma caixa dourada, na qual coloquei as cartas dos elementos e escrevi as regras desse jogo em um cartão extra. Posteriormente, esse subjogo ficou como alternativa ao segundo subjogo proposto, de desenho e mímica.

---

<sup>10</sup> Esse subjogo se inspirou no jogo “Caixa assustada”, que jogamos na disciplina Jogo e Educação, na época ministrada pela professora Tânia Ramos Fortuna, na Faculdade de Educação da UFRGS.

## 8.7 PLAYTESTS

O *playtest* é considerado um teste de jogabilidade do protótipo do jogo de tabuleiro, que objetiva avaliar e validar o jogo, a partir da análise da experiência dos jogadores, para que possa ser refinado e aperfeiçoado (Boller; Kapp, 2018).

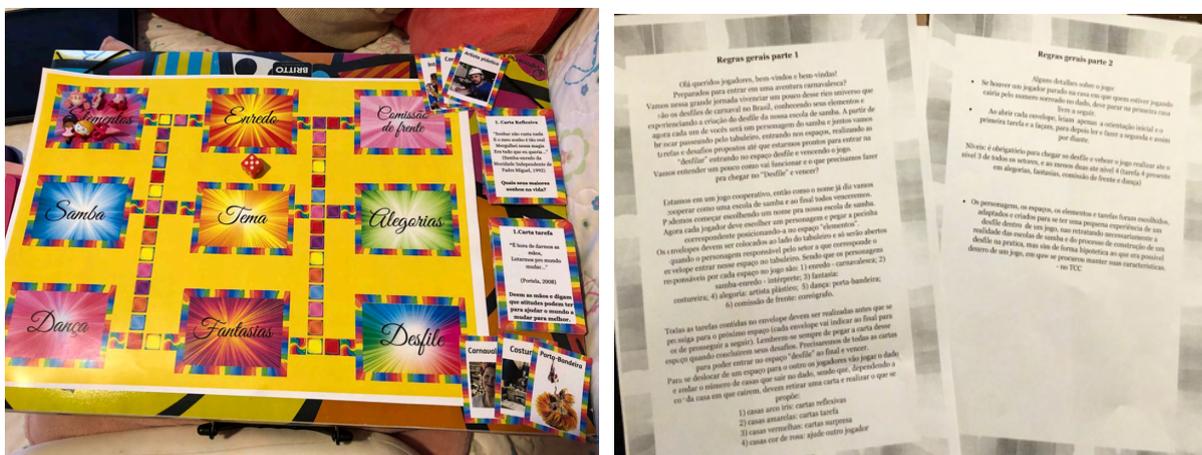
Foram realizados dois *playtests* com o objetivo de avaliar o jogo, sendo o primeiro com uma amiga e ex-colega da brinquedoteca, que é professora de artes em uma escola pública e está concluindo a graduação em Pedagogia. E o segundo *playtest* foi realizado com o público-alvo, 6 alunos frequentando o 5º ano do Instituto de Educação Estadual Marcílio Dias, no município de Torres, RS.

### 8.7.1 Playtest 1

O primeiro *playtest* (figuras 6 e 7) realizei, então, com uma amiga que também participou do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”, da Faculdade de Educação da UFRGS, por muitos anos, e foi monitora da professora Tânia Ramos Fortuna, para que me desse *feedback* de quem também cria e entende da teoria dos jogos.

Questionei ela principalmente sobre a brincabilidade, se considerava que mantinha as características do jogo, tão enfatizadas pelos autores, como já vimos, e pela nossa querida mestra. Ao que me respondeu que sim, em todas as fases do jogo. Ao jogar, ficamos realmente imersas na experiência do jogo cooperativo de carnaval e engajadas, sendo as tarefas bastante dinâmicas.

Figuras 6 e 7 - Configuração do jogo para *Playtest 1*



(Fonte: elaboração e fotos da autora, 2023)

Criamos nosso enredo e seus elementos usando como temática o presente trabalho de curso. Selecionei e coloquei no apêndice O algumas criações que fizemos, a título de ilustração: o samba-enredo que criamos, fazendo uma paródia com um dos sambas do jogo, e fotos de algumas fantasias que montamos nos bonecos. Não acrescentei mais elementos dada à extensão do trabalho e dos apêndices, sendo que privilegiarei mostrar mais das criações feitas no *playtest* seguinte com o público-alvo.

Discutimos vários aspectos do jogo relacionados a questões práticas e teóricas e, à medida que jogávamos, íamos conversando sobre cada parte do jogo. Algumas delas foram aprimoradas com ideias que tivemos no meio do jogo, e já as testamos na hora, como a inserção dos subjogos “Memória cooperativa” e “Adivinhe o elemento” (com mímica ou desenho). Esses subjogos se revelaram bem divertidos, mesmo jogando em dupla. Tentamos simular, em boa parte do jogo, como se estivéssemos jogando em quatro jogadores, cada uma jogando com duas peças, para avaliar as mecânicas de deslocamento no tabuleiro. Mas quando estávamos dentro dos ambientes, e as tarefas eram criativas e simultâneas, não tínhamos como fazer essa simulação.

Solicitei a ela que sempre me dissesse verdadeiramente o que achava necessário mudar, como o jogo poderia ser aprimorado, se algo não estava claro, desde as regras até os componentes. Isso porque, “à medida que se joga, é preciso permitir que as pessoas modifiquem as mecânicas e os elementos durante o jogo – aliás, deve-se encorajá-las a fazê-lo!” (Boller; Kapp, 2018, p. 174).

Conversando, decidimos pelas seguintes alterações: ter uma tabela para preencherem o organograma, para mais fácil entendimento e organização, especialmente para quem não conhece o universo do carnaval, e pela faixa-etária do público-alvo. Inicialmente hesitei, porque não queria engessar o número de alas, alegorias e a distribuição desses elementos com uma tabela fixa de organograma, visto que essa distribuição pode variar muito, a depender do enredo escrito. Mas para que tivessem uma base para construir o organograma, criei as tabelas que acompanham o jogo, uma de modelo (exemplo) e outra a ser preenchida (apêndice M), destacando que podem alterar a ordem, bem como suprimir ou acrescentar alas e alegorias.

Em relação à linguagem das cartas dos elementos, ela sugeriu que fosse mais simples para a compreensão pelas crianças, porque havia muitas palavras que deveriam desconhecer. Fiz algumas alterações, mas procurei manter alguns termos específicos do carnaval, até para que eles pudessem ampliar o repertório e conhecer; lembrando que, via de regra, deve haver

um educador presente, ou eles poderão pesquisar na internet para esclarecer algum termo, se necessário e viável.

Criamos também a regra de que quando o jogador responsável pelo setor entrasse no ambiente puxaria todos os demais, até para que não ficassem alguns esperando dentro do ambiente, enquanto outros jogavam. E, para completar essa dinâmica e incentivar a cooperação de ajudar o colega a chegar primeiro, criamos as casas “ajude outro jogador”.

Essa testagem, juntamente com as discussões e a testagem das novas ideias, ajudou a balancear o jogo, buscando um equilíbrio entre os elementos do mesmo, aumentando a brincabilidade.

### **8.7.2 Playtest 2**

O segundo *playtest* foi realizado com o público-alvo - 6 alunos com 10 anos de idade frequentando o 5º ano do Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, em Torres (RS), - pela importância de se fazer uma testagem “em busca de novas perspectivas por parte de indivíduos extrínsecos ao grupo anterior, e composto de cinco ou seis pessoas que representem seu público-alvo” (Boller; Kapp, 2018, p. 175).

Combinei com a escola as datas, após levar a carta de apresentação, fornecida pela minha orientadora; os termos de consentimento, que foram assinados pelos pais/responsáveis legais (apêndice B); termos de assentimento, assinados pelas crianças (apêndice C); além do termo de concordância da instituição (apêndice A), assinado pela equipe diretiva e pela professora titular da turma. Todos foram encaminhados assinados por mim e pela minha orientadora, e posteriormente foram devidamente assinados pelos pais, crianças e instituição, antes do início do *playtest*.

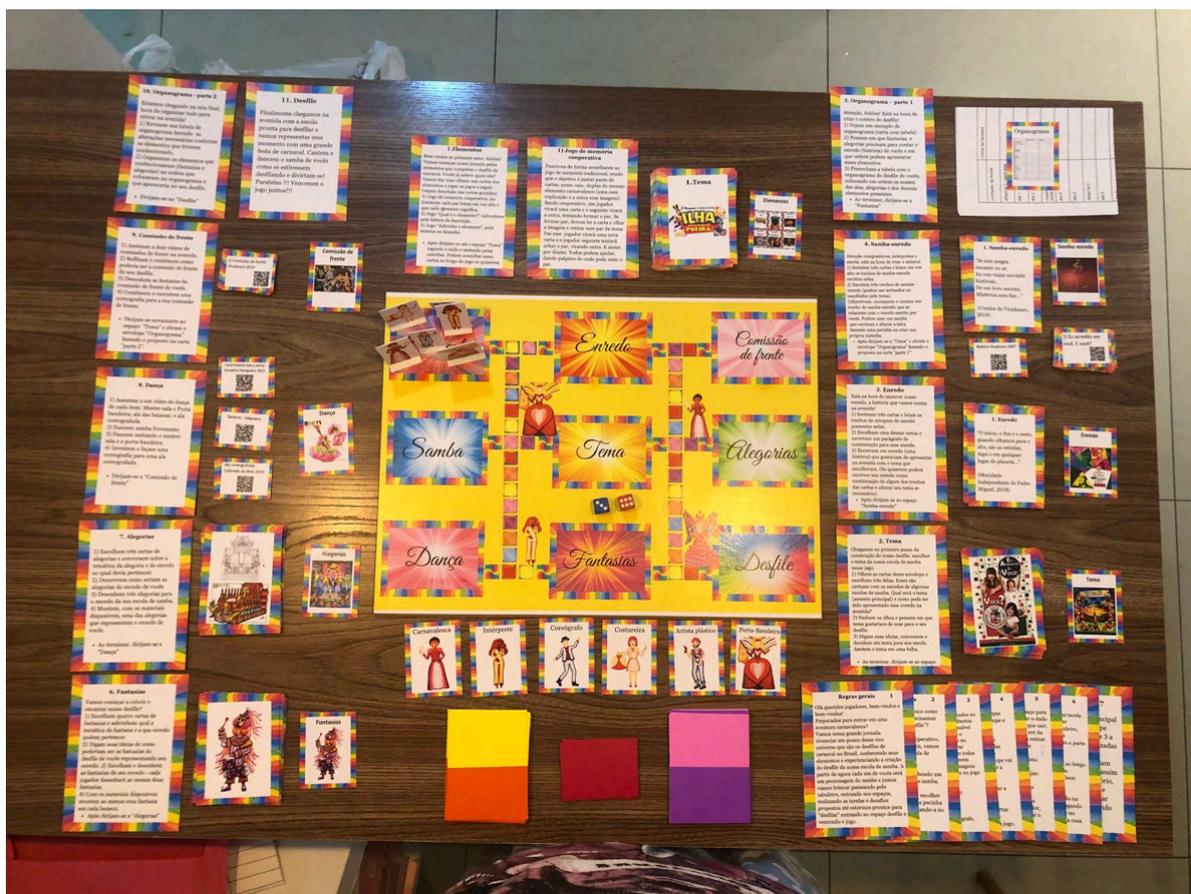
A escola reservou três tardes, no período das 13h até às 15h30min, numa sala separada do restante da turma. O tempo, posteriormente, durante a testagem, foi estendido até às 17h, pelas interrupções que tivemos, troca de sala, atrasos diários das crianças, saídas de alguns jogadores e para respeitar o ritmo do grupo. O *playtest* aconteceu então nos dias programados: 7, 10 e 14 de novembro de 2023, se estendendo por cerca de 3h a cada dia (tempo jogando, descontados os atrasados, intervalo, recreio, interrupções e imprevistos). Para esse segundo *playtest*, levei o segundo protótipo do jogo “Brincarnavalizar”, com a configuração da figura 8.

Figura 8 - Configuração do jogo Brincarnavalizar para o *playtest* 2

(Fonte: elaboração e foto da autora, 2023)

Na figura seguinte (figura 9), fotografei como ficaria o jogo se todos os envelopes fossem abertos, apenas para visualização dos componentes. Ressalta-se que, nas partidas, em nenhum momento todos os elementos aparecem simultaneamente, uma vez que os envelopes são abertos e fechados em uma sequência predeterminada, que só será conhecida pelos jogadores conforme forem avançando no jogo. Como já referi, existem módulos, que vão sendo desbloqueados na medida em que os jogadores avançam nos níveis e elementos do carnaval. Entende-se que os jogos podem recompensar o sucesso dos jogadores liberando acesso a lugares somente possíveis mediante o avanço salutar no jogo, o que funcionaria com base no desejo dos jogadores de explorar (Boller; Kapp, 2018).

Figura 9 - Jogo Brincarnavalizar para o *playtest* 2 com os elementos que o compõem



(Fonte: elaboração e foto da autora, 2023)

Antes de iniciar o primeiro dia do *playtest*, perguntei aos jogadores se conheciam algo sobre desfiles de carnaval, e apenas um tinha assistido na televisão e um tinha visto pessoalmente na Sapucaí quando era bem pequeno, mas não lembrava. Os demais não tinham conhecimento algum da temática, e uma relatou que nunca teve interesse.

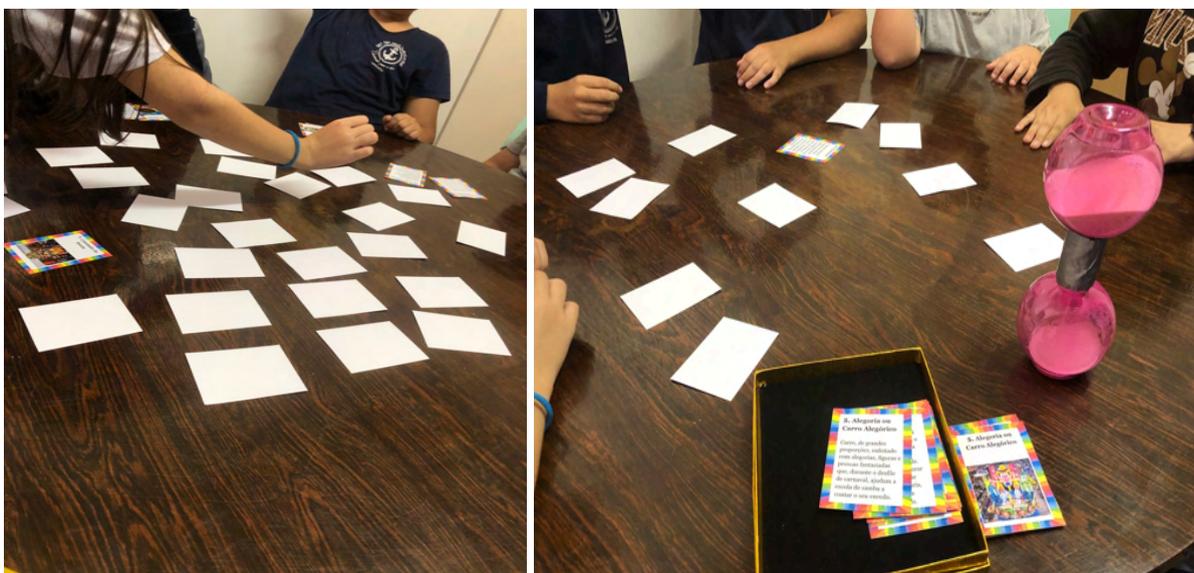
Estavam curiosos para saber o que tinha na caixa e vibraram quando viram que era um jogo de tabuleiro. Li as regras gerais para eles. Levou cerca de 12 min entre leitura das regras, organização do jogo, escolha do nome da escola, escolha dos personagens de cada um e colocação no tabuleiro. Sugeriram alguns nomes e escolheram o nome “Os Sambeiros” para a escola de samba deles e escreveram no quadro (por iniciativa própria). Mostrei as cartinhas dos personagens, e nas regras referia a que ambiente cada um estava ligado; e eles espontaneamente se identificaram com um personagem e escolheram quem queriam ser no jogo, sem disputa nem necessidade de sorteio.

Quando estava tudo montado e organizado na sala, que teria sido reservada para o jogo, fomos interrompidos e tivemos que trocar de sala. Montamos tudo novamente e nos

reorganizamos. Perguntei se eles tinham entendido as regras e solicitei que eles me explicassem como se jogava (em razão das interrupções, queria ver se tinham prestado atenção na leitura das regras e se estavam claras). Explicaram direitinho, demonstrando ter entendido bem como funcionava o jogo. A nova sala era bem menor e ficava entre a quadra de esportes e o pátio, portanto, se ouvia mais barulho e havia mais distrações externas. Com tanto alarde externo, uma das jogadoras ficou frustrada porque estava perdendo educação física. Mas os outros cinco disseram espontaneamente que estava bem mais divertido jogar meu jogo do que se estivessem na educação física.

Abrimos o envelope dos elementos e jogamos dois jogos, dentre os três propostos, visto que o segundo é alternativo. Começaram a memória cooperativa (figuras 10 e 11) às 14h, sendo que, ao juntar os pares, liam a definição dos elementos, para ampliar o repertório e conhecer os elementos do carnaval que criariam ao longo do jogo. Sabendo que os jogadores precisariam ter algum contato com os elementos do carnaval, e algum repertório para poder criar as diversas partes de um desfile, procurei incluir em cada etapa, com especial destaque para essa primeira, cartas e tarefas com esse fim. Isso porque, “o êxito do jogo também depende da apropriação de seu campo semântico pelos alunos” (Fortuna, 2003, p. 16).

Figuras 10 e 11 - Subjogo “Memória cooperativa”



(Fonte: fotos da autora, 2023)

Como estavam demorando muito na memória cooperativa, muito dispersos e não estavam todos num espírito cooperativo, por falta de hábito de jogar jogos cooperativos, conforme me falaram, adotei a estratégia de marcar o tempo usando a ampulheta de sucata

que fiz, que tem cerca de 5min30s. E, realmente, o foco e engajamento melhoraram sensivelmente e, embora tenha se gerado certa tensão típica dos jogos, começaram a cooperar mais para conseguir terminar dentro do tempo. Propus: *vamos ver quantas vezes precisamos virar a ampulheta? Em quanto tempo conseguimos terminar?* Viramos apenas duas vezes a ampulheta e completaram todos os pares. A maioria concordou que com a ampulheta funcionou melhor e ficou mais interessante essa parte. Já estavam, de certa forma, imersos no jogo, mas com a ampulheta ficaram mais focados ainda. Levaram 14 min para formar 4 pares inicialmente no jogo de memória cooperativa sem marcação de tempo, sendo que, com o uso da ampulheta, completaram os outros 12 pares em 9 min. Evidentemente, é preciso considerar que já tinham alguma noção da localização de algumas cartas, mas foi visível como o foco aumentou, bem como a cooperação, que era um dos meus grandes objetivos.

O segundo subjogo dos elementos foi “Qual o elemento da caixa?” (figuras 12 e 13), ao som de samba-enredo. Ficaram de pé ao redor da mesa e já começaram a cantar antes de a música tocar. Coloquei um samba-enredo, a caixa começou a passar; e cada vez que a música parava, quem estava com a caixa em mãos retirava e lia uma carta de elemento; e os demais tinham que localizar a carta com a imagem que formava o par na mesa. Perguntei se queriam usar a ampulheta e todos disseram que sim, que ficava mais legal. Ao final dessa parte, todos responderam ter se divertido em ambos os subjogos.

Figuras 12 e 13 - Subjogo “Qual o elemento da caixa?”



(Fonte: fotos da autora, 2023)

Destaco que pude perceber, enquanto jogavam, as características do brincar, com destaque para ser uma atividade voluntária. Isso porque, além de ter solicitado que a professora perguntasse previamente quem queria participar, deixei bem claro, na releitura do termo, que eles estavam sendo convidados a jogar, mas que poderiam sair a qualquer momento. Sendo que não haveria nenhum prejuízo e não estariam sendo avaliados, tanto que dois alunos acabaram por sair, como relatarei adiante. E a característica de limitação no tempo e no espaço e separação da realidade da vida também ficou visível, visto que ao perguntar se se sentiram imersos jogando ou ficaram pensando na vida lá fora, relataram total imersão e envolvimento, que era visível.

Muitas vezes batiam na mesa empolgados, e foram aprendendo a jogar cooperativamente, dando dicas aos colegas: *Tá ali, tá ali! Eu tenho certeza!; Ali! Pega, pega, pega, pega. A gente é muito bom!* - dito quando formaram novo par. *Onde era, gente?* - pedindo auxílio aos colegas. Nesse sentido, “atentar para a interação dos jogadores com o espaço do jogo e as regras é algo crucial [...]. Se o jogo for multiplayer, é possível observar a maneira como eles interagem entre si e como isso afeta o jogo” (Boller; Kapp, 2018, p. 180-181). De fato, a interação foi mudando ao longo do jogo, e cada vez mais o grupo passou a cooperar, entendendo e se habituando a esse conceito e dando *feedbacks* positivos na entrevista final, como relatarei mais adiante.

Quando passaram a se deslocar no tabuleiro até o espaço “tema” e, posteriormente, até o espaço “enredo”, responderam algumas perguntas de cartas reflexivas e realizaram algumas tarefas propostas nas cartas-tarefa, dentre as quais destacarei algumas. A primeira carta reflexiva retirada questionava: “De onde viemos? Aonde vamos? Como escolher o futuro que queremos?”<sup>11</sup>. As seguintes respostas foram dadas a cada uma das perguntas: De onde viemos? *da barriga; de Deus; do Big bang*. Para onde vamos? *tecnologia; poluição; outra órbita*. Como escolher o futuro que queremos? *escolhendo, mudando de atitude a cada dia; estudar; não desmatar o mundo; não poluir; sendo criança pro resto da vida; tirando a educação física; não precisa cortar tanta madeira*.

A carta-tarefa retirada a seguir solicitou que descrevessem uma receita da alegria, ao que responderam: *brincar, ficar com a família, passar a maior parte do tempo com a família e*

---

<sup>11</sup> Barros, P. Corra que o futuro vem aí. Unidos de Vila Isabel, 2018. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-de-vila-isabel/2018/>. Acesso em: 20 julho 2023.

*os amigos, andar de bicicleta com amigos, comer comida da minha mãe, ser escoteiro. À questão de uma nova carta reflexiva, que questionava quais eram os sonhos dos jogadores para o mundo, responderam: ser policial, ser bombeiro para ajudar as pessoas, ser astronauta e conhecer Deus, ser alto, ter sonhos infinitos.*

A seguir chegaram ao espaço “Tema”. Uma das meninas quis escrever no quadro os temas sugeridos por eles: “Encantados”, “Harry Potter”, “Carrossel”, “Alice no País das Maravilhas”, “Shrek”, “Descendentes”, “One Piece”.

Veio o intervalo e, após falar com a professora deles e ter sua liberação, perguntei a eles se queriam continuar a jogar até o fim da tarde (mesmo não estando inicialmente previsto), e todos disseram que sim bem animados e voltaram. Retomamos a escolha do tema e depois nos dirigimos para o enredo. Decidiram então inventar uma história que combinasse “Alice no País das Maravilhas”, “Shrek” e “Descendentes”, e um personagem do “One Piece”, para contemplar as ideias de todo o grupo.

Começou a ficar cada vez mais visível, entretanto, que dois alunos tinham muita dificuldade em cooperar, e até mesmo de jogar em grupo, não conseguindo ouvir os colegas ou ser flexíveis. Pareciam estar ainda muito autocentrados, pensando e insistindo apenas no que queriam. Essa postura era visível nas atitudes no jogo de memória cooperativa, em que uma ficava competindo e querendo ser melhor; e no tabuleiro, quando podia ajudar um colega a avançar, o outro jogador escolheu um amigo ao invés do que estava mais atrás, sabendo que todos precisavam entrar juntos no ambiente. E tal fato ficou ainda mais gritante quando chegaram à escolha do tema, porque não conseguiam ouvir as opiniões dos colegas. Enquanto essa jogadora queria impor o tema dela e não deixava um dos colegas falar; esse outro jogador só insistia no tema dele, que nenhum dos demais queria e não conseguia se abrir para considerar nenhuma das outras opções. Mesmo que tenhamos feito votação e outros temas tenham sido eleitos por maioria, para contemplar todos inserimos o personagem preferido desse jogador na história, mas, ainda assim, ele optou por se excluir e deixar o jogo. Esses dois alunos pareciam ficar frustrados quando sua vontade não era totalmente satisfeita, a ponto de decidir não brincar mais. A menina desistiu de continuar no jogo, alegando ter perdido a educação física e uma matéria importante de ciências que cairia da prova e mencionou ainda que o jogo era sobre carnaval e ela odiava carnaval. Perguntei se ela conhecia algo sobre carnaval, ela disse que não, que nunca se interessou em saber nada. Vê-se aqui uma ideia preconcebida em relação à temática do carnaval, dado que a aluna diz odiar

sem nem conhecer, algo infelizmente deveras comum aqui no sul. Inicialmente fiquei um pouco chateada, mas tive que aceitar as desistências e seguir adiante torcendo para que os demais seguissem também, afinal “simplesmente não existe jogo que agrada a todos” (La Carretta, 2018, p. 149). E, como uma das características do brincar é justamente ser livre, uma atividade voluntária, eles não quiseram continuar o jogo no outro dia e eu aceitei, ressaltando que estava tudo bem e que se quisessem retornar estavam convidados.

Os quatro que permaneceram realmente queriam participar e estavam bem empolgados e gostando muito do jogo, de acordo com o que relataram. Chegaram até a criar um grupo de WhatsApp (imagem no apêndice P) com o nome da escola de samba deles e colocaram uma foto de carnaval que eles mesmos procuraram. Sugeriram até fazer reuniões online, mas eu disse que era melhor seguir pessoalmente no jogo, mas que se quisessem podiam ver os vídeos dos temas que os colegas estavam sugerindo, para que os ajudassem a ter ideias para criar e se sentir mais incluídos e inseridos no grupo. Mas deixei livre, que assistissem só se quisessem. Esses quatro alunos, mesmo nunca tendo jogado jogo cooperativo, e vendo a saída dos colegas, se mantiveram interessados, entraram no espírito do jogo e passaram a cooperar, ressaltando várias vezes que essa atividade era melhor que a educação física e as demais aulas.

No segundo dia, como só havia quatro jogadores, me juntei ao grupo como mais uma jogadora, até para aumentar o engajamento. Foi um dia muito rico, em que estivemos bem focados no jogo: escrevemos o enredo, criamos a primeira versão do organograma e o samba-enredo, e desenhamos parte das fantasias (apêndice P). A interação entre os jogadores estava muito mais harmônica e cooperativa, e o jogo fluiu muito melhor, embora tenhamos ficado bastante tempo no enredo, dado que o grupo era bem aplicado e detalhista.

O enredo ganhou o título “Novos professores em Auradon”, sendo posteriormente modificado para “Novas Aulas em Auradon: Diversão em Ação”. Resumidamente, o enredo conta que novos professores foram convocados pela Fada Madrinha (diretora de Auradon - escola da série Descendentes, da Disney), sendo escolhidos dentre personagens de contos de fadas. Assim conseguimos conectar os três temas que o grupo havia escolhido: Descendentes, Alice no País das Maravilhas e Shrek. Dentre os professores convocados para dar aulas em Auradon estavam Shrek (convocado pela Fada Madrinha, que foi até o pântano buscá-lo) e o Burro (aceito pela sua insistência); bem como, a Rainha de Copas (convocada no País das Maravilhas) e o Chapeleiro Maluco (que exigiu ir junto, acompanhado de Alice, para abrir um

portal de volta a Auradon). Descrevemos então as aulas divertidas dos personagens: Shrek ministrava higiene e etiqueta (com direito a banhos de lama e a comer com as mãos); o Burro dava aulas de comédia (contando piadas); o Chapeleiro Maluco ensinava a fazer chapéus mágicos (que abriam portais); e a Rainha de Copas conduzia a sua aula como se estivesse em um julgamento (e ao gritar “cortem as cabeças”, foi imediatamente expulsa da escola). E os demais continuaram na escola, adaptando um pouco suas aulas (parte que decidimos acrescentar quando eles apresentaram enredo). Os jogadores se incluíram no enredo como novos monitores (para preservar seu anonimato tive que riscar os nomes antes de colocar as fotos do enredo no apêndice P).

A seguir foi feito o organograma em sua primeira versão (apêndice P), e ao lado coloquei a versão final para comparação, com as alterações feitas posteriormente. É muito comum que o enredo e o organograma sejam revistos e alterados ao longo da elaboração das diversas partes que compõem o desfile, uma vez que todos os elementos precisam estar coerentes entre si, e principalmente com o enredo, antes de a escola entrar na avenida. Evidentemente, como estávamos em um jogo, experimentando a criação hipotética de um desfile, não houve um rigor, mas todos os elementos pretendidos foram criados e as tarefas do jogo cumpridas. Nos divertimos muito fazendo esses elementos, sendo que demos muitas risadas ao criar o enredo e as demais partes. O grupo estava cada vez mais entrosado e cooperando em um clima de descontração e alegria. Nesse dia, ainda foi criado o samba-enredo e desenhamos as fantasias. Como, a partir desse dia, eu era mais uma jogadora, desenhei algumas fantasias também. Pesquisamos imagens na internet, para ver como eram esses personagens e ter base para os desenhos, mas criamos nossas próprias versões.

Alguns alunos se animaram e desenharam em casa algumas cenas das aulas para colocar na alegoria final mas, na forma em que a montamos, não se encaixavam, então colocamos no quadro para contar o enredo. E as coloquei no apêndice P, juntamente com os desenhos das fantasias, para visualização, porque estão muito ricas e detalhadas, incluindo até mesmo falas do enredo. No terceiro dia, terminamos de desenhar as fantasias e foram desenhadas as alegorias: Abre-Alas - Pântano do Shrek (figura 14) e Alegoria 2 - País das Maravilhas.

Figura 14 - Jogadores desenhando fantasias e alegorias



(Fonte: foto da autora, 2023)

A seguir foi montada a maquete da alegoria 3 - Novas aulas em Auradon (figuras 15 e 16). Essa maquete foi praticamente uma brincadeira de equilíbrio, que gerou muitos risos misturados com um pouco de tensão, próprios do brincar. Fizemos primeiramente os bonecos: corpos e cabeças, com cones e bolas de isopor respectivamente; as roupinhas, com papel crepom, celofane e feltro; os rostos, com canetinha permanente; a pintura do corpo do Shrek, com giz verde; e a do burro, com hidrocor cinza. Após, criamos com sucatas - rolos de papel e pratinhos coloridos - a estrutura para que os novos professores ficassem no topo, como destaques da alegoria (figuras 15 e 16). Na base da alegoria - para a qual usamos uma caixa que encapamos com papel contact dourado - colocamos elementos para representar as aulas. Abaixo do Shrek, folhas secas e papel beje para representar banhos de lama; do Burro, folhinhas representando aula na natureza; do Chapeleiro, bastante glitter dourado e estrelas representando a magia dos portais; e da Rainha, corações vermelhos e fitas; além de bonequinhos nas aulas representando os alunos.

Figuras 15 e 16 - Maquete da Alegoria “Novas Aulas em Auradon”



(Fonte: fotos da autora, 2023)

Organizamos, a seguir, todos os elementos criados em ordem na frente no quadro (figura 17). Levamos apenas os bonecos da alegoria, porque não conseguimos fixar todas as partes bem com cola para carregar toda ela. E os jogadores apresentaram seu carnaval, lendo em voz alta seu enredo.

Figura 17 - Elementos do desfile organizados para apresentação



(Fonte: foto da autora, 2023)

Entre a criação de um elemento e de outro, caminhávamos no tabuleiro e tirávamos as cartinhas. Inclusive nesse terceiro dia da testagem, como eles referiram gostar bastante de caminhar no tabuleiro, e numa tentativa de dinamizar mais ainda o jogo e balancear o tempo, para não ficarmos tanto tempo dentro de um único espaço, fiz uma modificação: algumas cartinhas dos elementos seriam retiradas ao longo do percurso. Assim, as casas cor-de-rosa passaram a ser as de dança; as amarelas, de comissão de frente; as azuis, de alegorias; e as lilás, de fantasias. Sendo que nas casas arco-íris seriam retiradas as cartas reflexivas e cartas-tarefa, enquanto as vermelhas seguiam sendo as cartas-surpresa, e as laranjas viraram “ajude outro jogador”. Essa mudança foi muito bem avaliada pelos jogadores, então decidi manter no jogo, incluindo nas regras.

Assim já irão experimentando os diversos elementos do desfile ao longo do jogo. Sendo que nos trajetos do tabuleiro, os jogadores irão assistir a vídeos de dança e de comissão de frente, imitar, ouvir sambas, dançar, refletir sobre fantasias e alegorias, bem como seguir retirando as cartas reflexivas e tarefa. Dessa forma, já irão se familiarizando e ampliando o repertório e, ao mesmo tempo, vivenciando os diversos elementos ao longo do jogo.

De forma geral, com as mudanças realizadas, o jogo se deu de maneira mais fluida quando comparado aos dias anteriores. É importante que se gere o *flow system*, ou seja, uma partida com fluidez, sem quebras. Sendo que “o jogo deve se comportar como um verdadeiro organismo vivo, orientando, norteando, dando vazão a estratégias, e sobretudo, divertindo” (La Carretta, 2018, p. 144). Os ajustes feitos na mecânica do jogo refletiram em maior dinamicidade e o tornaram mais fluido, aumentando a brincabilidade, havendo um maior equilíbrio dos elementos do jogo, especialmente no que tange ao tempo que se permanecia no tabuleiro e fora dele.

Quando chegamos ao espaço “dança”, realizamos também as tarefas, dançando livremente, imitando mestre-sala e porta-bandeira e criando uma ala coreografada. Na comissão de frente, representamos as diversas aulas (imitando os personagens Shrek, Burro, Chapeleiro e Rainha ministrando suas aulas). Foram partes bem dinâmicas e engraçadas e todos participaram ativa e animadamente. E a reta final no tabuleiro (figura 18) foi emocionante. Sendo que quem entrou primeiro no “desfile”, e levou o grupo todo junto, foi justamente o menino que havia saído após o primeiro dia e havia retornado no terceiro. Comemoramos bastante com uma festinha de carnaval, para a qual levamos até salgadinhos e bebidas.

Figura 18 - Reta final do jogo Brincarnavalizar no *playtest* 2

(Fonte: foto da autora, 2023)

Era notória a mudança no relacionamento entre o grupo, principalmente na forma como receberam o aluno que havia retornado, em comparação a como estavam interagindo no primeiro dia. Como já estávamos em espírito cooperativo, e imersos em muita diversão, incluíram ele em tudo, e pude ver o menino se divertindo bastante e participando até o final (quando a professora o chamou). E eu fiz as entrevistas com os outros quatro jogadores, além de entregar lembrancinhas, agradecer e dar abraços. Em resumo, houve bastante interação durante todo o jogo, sendo que “bons jogos oferecem muitas oportunidades para que os jogadores interajam com seus conteúdos, com outros jogadores e com as regras estabelecidas” (Boller; Kapp, 2018, p. 13).

No que tange ao tempo do jogo, eu não quis utilizar marcador no segundo dia, porque alguns jogadores me relataram que gerava muita tensão. *Quando colocaram o tempo só pioraram a minha vida* - um jogador disse, referindo que começaram a pressionar ele para virar as cartas mais rápido no jogo da memória. Mas depois disse que achava legal o tempo, e outros afirmaram que: *Marcar o tempo melhora tudo*. E, tendo em vista que ficamos muito tempo criando o enredo no segundo dia, e que precisávamos terminar o jogo no terceiro dia, e numa tentativa de tornar mais fluida e dinâmica a caminhada no tabuleiro, e considerando que

muitos relataram que melhorou o jogo da memória com o uso da ampulheta, marcamos o tempo em algumas casas e funcionou bem.

De fato, é um equilíbrio delicado saber quando usar o tempo, porque justamente não queria passar a sensação de pressa e pressão, nem a ideia do tempo de produção, que comumente se passa em muitas escolas, bem como queria respeitar o ritmo dos alunos. Por essas razões, e por envolver muitas tarefas de criação, optei por não efetuar a marcação de tempo na maior parte do jogo, usando a marcação apenas quando concordavam, e eu via que não estava funcionando bem sem marcar o tempo (como no jogo de memória). Acredito que essa escolha pode ficar a critério do grupo que estiver jogando. Sugiro que se use uma ampulheta grande e se vá virando para ver em quantas ampulhetas terminam nos subjogos, bem como em momentos que o grupo esteja mais disperso ou sem foco.

Nas partes que envolvem criação acho complicado marcar o tempo, porém o grupo pode determinar um tempo limite, com uma possibilidade de prorrogação para finalização. Sugiro que o jogo seja jogado em três dias de 3h30 cada um, ou em quatro dias de 2h30min a 3h. Também é possível que a escola adapte para jogar em módulos, completando-se as tarefas de um ambiente e caminhando até o ambiente seguinte em cada dia de jogo, continuando a partir de onde pararam no dia seguinte. O tempo total de jogo dependerá também do ritmo do grupo que estiver jogando, da sua dedicação e envolvimento. Isso porque, “algo que, ao ser jogado, demora muito ou pouco depende estritamente do público que está jogando. Tenha em mente isso: às vezes, seu jogo pode ter demorado muito pelo perfil do grupo que o testou” (La Carretta, 2018, p. 144). No caso do meu grupo, estávamos bastante envolvidos e éramos todos muito dedicados, então as tarefas eram feitas com bastante tempo, mas que passava muito rápido, dada nossa imersão no brincar, como eles mesmos relataram e eu senti.

## 8.8 ENTREVISTAS

No primeiro e terceiro dias do segundo *playtest* foram feitas perguntas, cujas respostas pautaram algumas modificações que foram incorporadas à mecânica e à estética do jogo, como já relatei. Também houve uma alteração na tecnologia, com inclusão de vídeos de desfiles.

Ao final do primeiro dia fiz algumas perguntas: *enquanto vocês estavam jogando, vocês ficaram imersos no jogo ou ficaram pensando em outras coisas?* Os jogadores

responderam: *eu fiquei imerso; eu também, totalmente; eu também, só pensei no lanche quando estava chegando a hora do recreio*. Questionados se estavam gostando e se ficaram envolvidos, todos responderam que sim. Questionei também o que haviam achado do jogo até aqui, sendo que responderam: *O jogo da memória foi diferente, não foi o padrão de sempre, foi muito legal e positivo; Foi uma aula diferente, gostei bastante; O jogo foi bom, tu deve ter demorado bastante pra fazer; Tá bem legal o jogo, gostei bastante; Foi legal, bem melhor que ficar na aula de ciências; Bem melhor que a educação física*.

Ao perguntar se foi divertido e se estavam animados para criar nosso carnaval, responderam empolgados em coro um forte sim. Perguntei ainda se estava legal o jogo ser longo, se não estava entediante. Todos disseram que estava legal e nada entediante, e um aluno explicou o porquê na sua opinião: *Muito melhor que a educação física, porque aqui tem mais tempo e as coisas legais são demoradas*. Ao me despedir deles, nesse dia, eu disse: *sexta a gente continua!* Ao que uma das jogadoras respondeu: *Só sexta? Não dá pra ser todos os dias?*

Fiz essas perguntas sobre o tempo do jogo, porque era uma preocupação minha, dado que alguns autores defendem que o jogo deve ser curto e algumas professoras dizem que crianças não conseguem jogar por muito tempo o mesmo jogo. Mas minha experiência com esse *playtest* mostrou exatamente o contrário, como se pode ver nas falas das próprias crianças, especialmente com os *feedbacks* que me deram no último dia, como destacarei mais adiante.

O terceiro dia foi concluído com entrevistas individuais com cada um dos quatro jogadores que participaram de todo o *playtest*. Para o primeiro entrevistado, consegui fazer mais perguntas, sendo que algumas transcreverei adiante. Planejei um roteiro de entrevista (apêndice Q), mas na prática realizei as perguntas de maneira menos formal, mais como uma conversa, e acrescentei algumas perguntas para alguns, a depender das respostas que davam.

Me guiei, para elaborar a entrevista, por perguntas sugeridas por diversos autores, como La Carretta (2018), Boller; Kapp (2018), Schell (2011), Sperhacke (2019), Alves (2015), Brotto (1999). E elaborei meu próprio roteiro, acrescentando perguntas mais gerais e outras mais direcionadas a minha pesquisa (Apêndice Q). É importante que se conclua a experiência com perguntas, coletando informações e verificando o que precisa ser ajustado (Boller; Kapp, 2018). A entrevista é realizada depois do jogo, quando se pede aos jogadores

que respondam a perguntas relacionadas à experiência, sendo que tal funciona melhor quando é guiada por uma série de questões preestabelecidas (Boller; Kapp, 2018).

Destaco também a classificação de Antunes (2014b), para quem o jogo deve ser proposto sempre em dois momentos diferenciados: a “maquete” e a “garimpagem”. A maquete caracteriza o jogo propriamente dito, sendo “uma pequena maquete de atos e eventos que coloca o ser humano em permanente desafio consigo mesmo e com os outros” (Antunes, 2014b, p. 51). A garimpagem, por sua vez, seria o momento subsequente de reflexões e discussões sobre as emoções e sentimentos despertados no jogo. O autor denomina essa etapa assim por “associar o trabalho do intermediador (professor) ao de um garimpeiro, colhendo aqui e ali opiniões, ideias, sentimentos e, com os mesmos, associando as estratégias aos objetivos que nortearam sua aplicação” (Antunes, 2014b, p. 51).

Acrescentei, assim, perguntas sobre os sentimentos e sobre as habilidades desenvolvidas, bem como sobre as aprendizagens para a vida. Resumirei, a seguir, algumas respostas, especialmente as de sim ou não, que em sua maioria foram coincidentes, transcrevendo algumas partes em que deram respostas específicas.

Questionados se se divertiram, todos afirmaram que sim, durante todo o jogo. Em relação às partes preferidas, houve bastante diversidade nas respostas: *a) samba, fantasia, dança e coreografias da comissão de frente; b) tabuleiro, da memória, da caixa que passava, enredo, tema; c) enredo, a memória; d) de andar no tabuleiro, das perguntas, fantasias, desfile, tema e elementos.*

Responderam que as regras estavam claras e que entenderam com facilidade. Perguntados se houve algo que não gostaram, todos disseram não ter havido nada. Perguntados se teriam alguma sugestão ou se mudariam algo no jogo, responderam: *Não, Tava tudo muito bom!; Não. Tá tudo bom; Tá tudo perfeito; Podia ter mais quadradinhos de ajudar o amigo.*

Ao questionar se sentiram que tudo era jogo, se estavam o tempo todo jogando, todos disseram que sim, bem como que se sentiram envolvidos, motivados, curiosos e imersos. Alguns afirmaram que se sentiram: *jogando, porque a maior parte era desenhar ou falar mesmo; jogando, porque não era enjoativo como as aulas.*

Consegui perguntar ao primeiro entrevistado se o tempo do jogo (de ter durado três tardes) não foi muito cansativo, ao que declarou: *Não, foi rapidinho até, não igual a sala de aula, é que sempre tinha alguma coisa pra mudar o foco. Se fosse só as cartas, ficaria chato,*

*só girar o dadinho que chega nas casas. Foi algo bem diferenciado e bem, como que fala, misterioso.* Isso acontece quando estamos envolvidos no jogo e ele tem alta brincabilidade, uma vez que “o tempo do jogo é medido de maneira subjetiva através do prazer, da alegria, da satisfação e do nível de excitação que está provocando” (Retondar, 2007, p. 76). Sendo que “o verdadeiro tempo do jogo é o tempo da criação, é o tempo do mergulho na fantasia” (Retondar, 2007, p. 76). No que tange ao elemento de mistério apontado na entrevista, pode-se dizer que “o caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve” (Huizinga, 2010, p. 15). Sendo que “[...] o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo” (Huizinga, 2010, p. 15).

Com base nessa resposta à pergunta anterior, perguntei a ele se queria que a escola fosse mais assim, ao que respondeu: *Sim. Se a escola tirasse um pouco o foco da matemática e essas coisas, ficaria melhor. Podiam fazer, tipo, jogos diferentes.*

Questionados se conseguiram se expressar livremente e ser eles mesmos, todos afirmaram que sim, bem como que conseguiram dar suas ideias e criar livremente. E um deles acrescentou que na escola não consegue fazer muito isso geralmente.

Perguntados se valeu a pena participar, todos afirmaram que sim e que participariam novamente, assim como jogariam outras vezes esse jogo, e destacaram: *Sim! É algo único; Eu jogaria todo dia.* Tais afirmativas são importantes, porque justamente em relação aos jogos tem-se que “uma de suas qualidades fundamentais reside na capacidade de repetição” (Huizinga, 2010, p. 13). Esse jogo pode ser jogado diversas vezes pela mesma turma, porque não se esgota, na medida em que podem escolher, a cada vez que o iniciarem, um novo tema e novo enredo para criarem, e será um novo jogo. A professora pode incluir também pesquisas e mais tarefas se o desejar, além de outros enredos e sambas-enredo que tenham relação com os temas de interesse de sua turma. Realmente, o universo carnavalesco é riquíssimo e tem um potencial imenso para a educação, que acaba sendo subaproveitado e desconhecido.

No que tange à relação com os colegas, todos disseram que foi boa e que se sentem mais próximos e mais unidos após o jogo. E, em relação à cooperação, todos afirmaram que gostaram de cooperar, referindo: *No começo não foi fácil, mas depois ficou fácil; Sim, realmente uma coisa boa que eu percebi é que às vezes é bom não ir muito no competitivo. Assim ninguém perde, não fica uma sensação, eu vou perder, eu tenho que chegar mais cedo, não, esse lugar é meu.*

Ao primeiro entrevistado consegui perguntar o que achou do tema do jogo, se achou legal ser carnaval e ele afirmou: *Bah, muito! Eu achei que carnaval era só desfile e um pouquinho de dança, e tem muito mais. Uma coisa pode ser várias coisas.*

Em relação às habilidades desenvolvidas ou descobertas e às aprendizagens que tiveram, responderam: *Dançar e desenhar...o desenho eu achava que ia ficar muito ruim, e ficou bom... e a dança que não ia conseguir e consegui; Que as amigas e família são importantes; Ter esperança... de criatividade, de que dá pra criar qualquer coisa... e deu mais coragem; A de pensar fora da caixa, de criar coisas... fico feliz.*

Perguntados se o jogo acrescentou algo na vida deles, todos disseram que sim, e destacaram: *ter cooperação com os colegas, amigos, não ficar brigando; muita coisa, acreditar na gente; que a gente nunca deve desistir; habilidade cooperativa, melhorou minha habilidade cooperativa.* Com base nas respostas de alguns, perguntei se o jogo os ajudou a acreditar mais neles mesmos e gostar mais deles mesmos e todos disseram que sim.

Ao último entrevistado, perguntei, ao final, se queria dizer mais alguma coisa, porque senti que ele queria falar, ao que afirmou: *eu queria dizer que esse foi o melhor jogo que eu já joguei.* Perguntei a ele o porquê, sendo que respondeu: *Porque eu nunca joguei um jogo assim tão legal.* E questionado o que faz o jogo ser tão legal, declarou: *As pessoas... a interação com as pessoas.* Concluí perguntando se ele estava confiando mais em si e com mais esperança para a vida, ao que respondeu: *Sim, com certeza.*

## 8.9 VERSÃO FINAL

As principais alterações realizadas em relação aos protótipos anteriores já foram sendo descritas ao longo do texto, sendo que nesta parte me deterei em descrever como ficou dividido o jogo no que tange às suas cartas. Descreverei também como deve ser preparado o jogo no que se refere a quais cartas devem ficar nos envelopes e quais devem ficar na mesa, referente à principal alteração feita após o *playtest 2* (de que a maioria das cartas de elementos será retirada ao longo do percurso no tabuleiro).

A versão final é composta, então, por 240 cartas totais, divididas em: 8 cartas de regras gerais, 11 cartas de regras específicas dos elementos, 6 cartinhas dos personagens, 10 cartas dos ambientes e elementos, 4 cartas de subjogos, 26 cartas dos elementos (13 pares), 16 cartas de temas, 16 cartas de enredos, 16 cartas de sambas-enredo (com trechos escritos), 24

cartas de sambas-enredo (com QR Codes de áudios), 16 cartas de desenhos de fantasias, 16 cartas de imagens de alegorias, 12 cartas de comissões de frente (com QR Codes de vídeos), 16 cartas de dança (com QR Codes de vídeos e áudios), 5 cartas de desfiles (com QR Codes de vídeos de desfiles completos), 16 cartas reflexivas, 16 cartas-tarefa, 8 cartas-surpresa.

Dentre os diferentes conjuntos de cartas, alguns tipos devem estar nos envelopes ao se iniciar o jogo. Dentre elas, estão as cartas colecionáveis de ambientes e elementos (figura 19), sendo que cada uma deve estar no respectivo envelope do seu elemento. Essas cartas dos ambientes devem ser coletadas ao longo do jogo ao se cumprir todas as tarefas do respectivo elemento e, ao final, será necessário ter colecionado todas as cartas para entrar no “Desfile” e vencer o jogo.

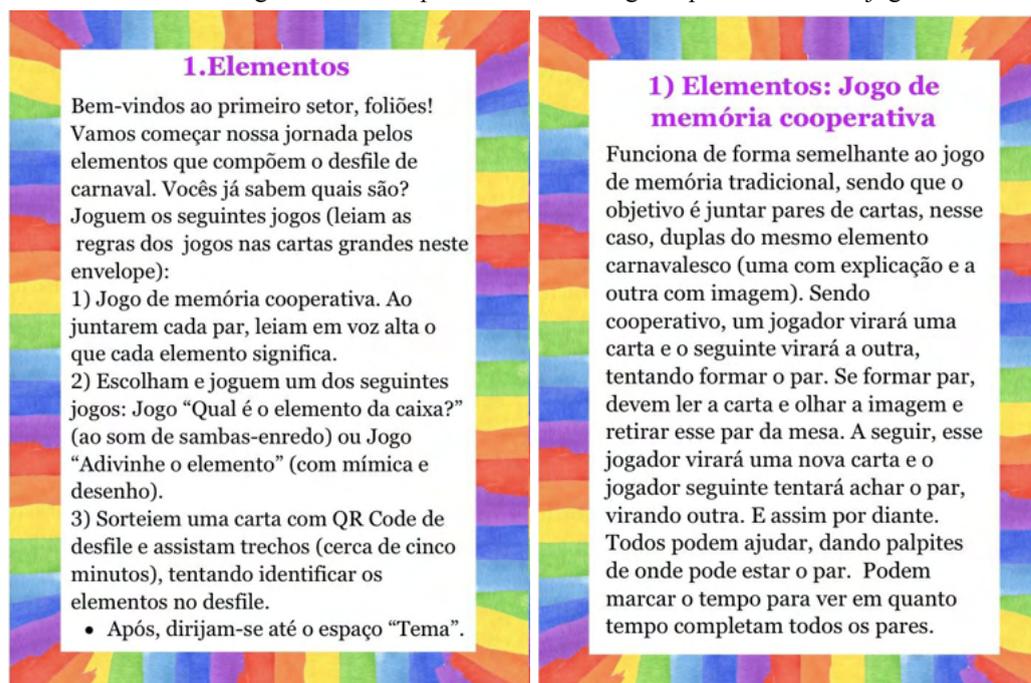
Figura 19 - Cartas colecionáveis de ambientes e elementos



(Fonte: elaboradas pela autora com referências completas no apêndice O)

Nos envelopes também devem estar as regras específicas, devendo cada carta de regra específica estar no envelope do respectivo elemento, assim como as cartas de subjogos desse elemento (figura 20).

Figura 20 - Exemplos de cartas de regra específica e de subjogo



(Fonte: elaboradas pela autora, 2023)

As cartas de elementos (exemplos na figura 21), com as quais se jogam seus subjogos, devem vir na caixa dos elementos. Nesses subjogos (Memória cooperativa, Adivinhe o elemento e Qual é o elemento do caixa?) terão que formar pares com as cartas de diferentes maneiras.

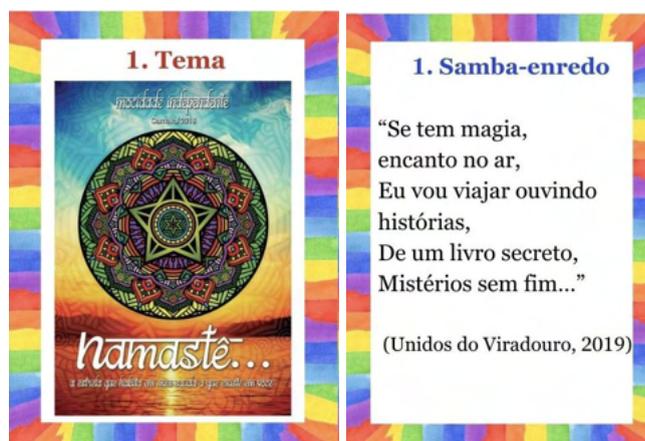
Figura 21 - Exemplos de cartas dos elementos



(Fonte: elaboradas pela autora com referências completas no apêndice O)

Nos envelopes ainda deverão estar as cartas de tema (no envelope tema) e as cartas com letras de sambas-enredo (no envelope sambas) (figura 22).

Figura 22 - Exemplos de cartas de tema e de samba-enredo



(Fonte: elaboradas pela autora com referências completas no apêndice O)

As cartas que ficarão em montes separados na mesa, com fundos coloridos virados para cima, - um exemplar de cada - estão na figura 23. Seriam elas as cartas de: enredos, fantasias, alegorias, áudios de sambas-enredo, vídeos de dança, vídeos de comissões de frente, cartas reflexivas, cartas-tarefa e cartas-surpresa.

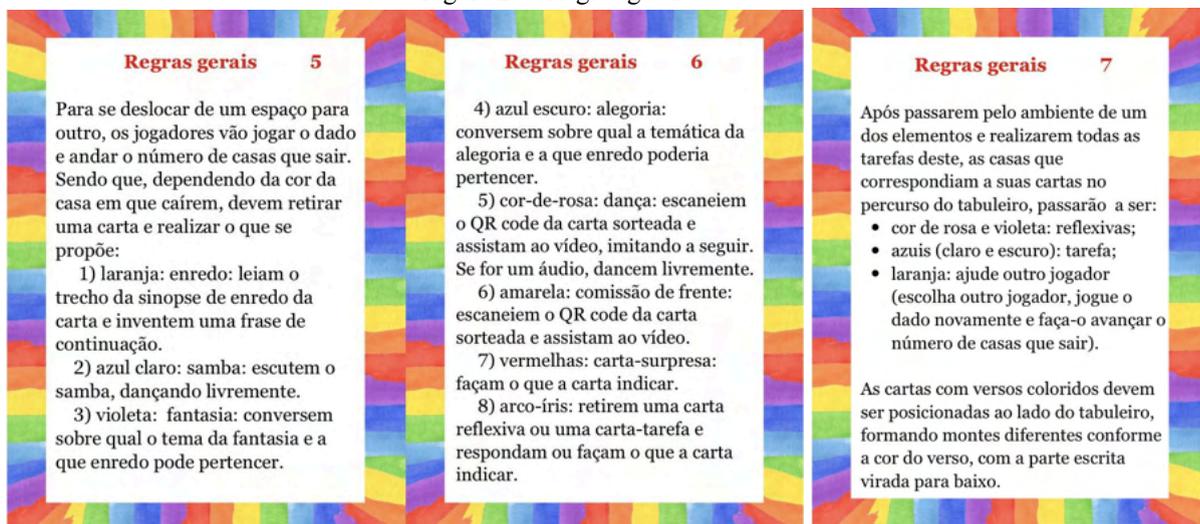
Figura 23 - Tipos de cartas que ficam na mesa



(Fonte: elaboração da autora - referências detalhadas no apêndice O)

A principal alteração realizada após o *playtest 2*, como mencionado, se refere à retirada das cartas ao longo do percurso no tabuleiro, conforme a cor das casinhas em que caírem, estando descrito em detalhes nas cartas de regras gerais 5, 6 e 7 (figura 24)

Figura 24 - Regras gerais das casas



(Fonte: elaboração da autora)

Elaborei, por fim, para a versão final do jogo, novas cartas de fantasias (figura 25) e de alegorias (figura 26).

Figura 25 - Exemplos de novas cartas de fantasias



(Fonte: desenhos e elaboração da autora)

Figura 26 - Novas cartas de alegorias



(Fonte: desenhos e elaboração da autora)

## 9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: “E vou estar com o peito repleto de amor”<sup>12</sup>

Nesse trabalho de conclusão busquei estudar a temática da autoestima, sua relação com os princípios pedagógicos (afetividade, ludicidade, criatividade e diversidade), com os desfiles de carnaval e com os jogos cooperativos. Procurando levar para a prática essa teoria, me propus a criar um jogo de tabuleiro cooperativo com a temática “desfile de carnaval”, que contivesse os princípios e, conseqüentemente, tivesse potencial para contribuir com a construção da autoestima. Dessa forma, através de pesquisas sobre design de jogos, criei o jogo “Brincarnavalizar”, com a descrição de suas etapas de criação e elementos.

Ao longo do texto, através de aportes teóricos, relacionei os princípios pedagógicos e os jogos cooperativos com a construção da autoestima. Bem como demonstrei que a temática “desfile de carnaval” contempla os princípios pedagógicos descritos e é cooperativa. Neste capítulo, relacionarei especificamente o jogo “Brincarnavalizar” com cada um dos princípios e com as características do jogo.

Como vimos, Huizinga (2010, p. 16) resume as características formais do jogo da seguinte forma:

uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais [...].

Em relação a ser uma atividade voluntária e livre, já destaquei, ao descrever o *playtest* 2, como o jogo atendeu a essa característica. Também foi uma atividade exterior à vida habitual, uma vez que se consubstanciou em uma atividade atípica para os jogadores, e que ocorreu paralelamente às suas aulas, em uma esfera própria do brincar, diferente da vida real. A atividade foi praticada dentro de limites espaciais (círculo mágico, como já visto) e temporais próprios do jogo que, como vimos, são medidos pela alegria com que esse envolve os jogadores.

Quanto a absorver os jogadores, como visto nas entrevistas, todos relataram ficar envolvidos e imersos na experiência do jogo. E um disse que só lembrou da vida real quando

---

<sup>12</sup> Motta, M. *et al.* O rei negro do picadeiro. Acadêmicos do Salgueiro, 2020. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2020/> Acesso em: 20 nov. 2023.

estava perto da hora do intervalo no primeiro dia e já estava pensando no lanche, mas que durante todo jogo ficou imerso na experiência e motivado. E o jogo também seguiu uma ordem e regras específicas, que guiaram os jogadores dentro de certos limites e, ao mesmo tempo, ofereceram espaço para usarem a criatividade e se expressarem livremente.

A incerteza também é uma das características do brincar, e de fato eram incertos os resultados do jogo, dado que a atividade lúdica é sempre uma aposta. A improdutividade, da mesma maneira, faz parte das características do jogo. Dado seu caráter autotélico, então, embora tenhamos criado muitos elementos do carnaval durante o jogo, essas criações foram internas ao jogo, e não produtos para serem avaliados ou deles feita qualquer outra atividade posterior. Essas criações se encerram no próprio jogo, e o que ficará para os jogadores são as habilidades desenvolvidas, as interações vividas e as experiências únicas, como disseram as próprias crianças, guardadas na alma e no coração. E, principalmente, quanto aos efeitos que eu pretendia, embora fossem incertos pelas características do próprio brincar, há indícios de que tenham se mostrado salutareos nas falas das próprias crianças na entrevista.

Além disso, a proposta lúdica e cooperativa do jogo fez com que houvesse a integração desejada, contribuindo para a aproximação do grupo. Busquei, assim, propiciar a ludicidade com atividades diversificadas, com a expressão da criatividade e da afetividade, em clima constante de cooperação.

A afetividade está presente ao longo do jogo nas interações geradas a partir da cooperação, bem como na realização de algumas tarefas propostas pelas cartas-tarefa. Foi possível perceber na interação entre os jogadores uma afetividade crescente e uma conscientização, por parte dos mesmos, de como são importantes as relações e as interações. Bem como era visível na interação que tiveram no último dia com o colega que retornou, a maneira afetuosa com que o receberam e o incluíram, valorizando sua presença, diferentemente do primeiro dia.

O desenvolvimento da criatividade está presente em grande parte das tarefas, com destaque para: a escrita da sinopse de enredo; a criação do samba-enredo; a criação do organograma; os desenhos das fantasias e alegorias; a criação da maquete de alegoria; a criação das coreografias de dança e de comissão de frente; a apresentação do enredo. E a criatividade foi destacada nas entrevistas por todos os jogadores, em que mencionaram que o jogo deu esperança de criatividade, de aprender a pensar fora da caixa, de que se pode criar qualquer coisa. A capacidade de criar faz parte da nossa existência e produz uma vida com

mais sentido e magia, e uma auto expressão mais integral de nós mesmos, basta que tenhamos oportunidades e incentivos para exercer nossa criatividade.

As Inteligências Múltiplas também podem ser vistas nas diversas tarefas, tendo como exemplos as seguintes: 1) Linguística: leitura, oralidade, escrita; 2) Lógico-matemática: deslocamento e estratégias para jogo de tabuleiro, produção de organograma e criação e organização lógica de todos os elementos e etapas que compõem o desfile; 3) Espacial: desenhos e maquete; 4) Cinestésico-corporal: dança e comissão de frente (teatral); 5) Musical: samba (audição, composição, canto); 6) Naturalista: trabalho com materiais recicláveis (na construção de maquete), algumas perguntas, tarefas e conteúdos de sinopses de enredos e de sambas-enredo; 7) Interpessoal: a interação e a cooperação durante todo o jogo, tanto nas reflexões e conversas, respondendo às cartas, quanto nas tarefas que englobam a criação do desfile da turma; 8) Intrapessoal: autoconhecimento através de questões e tarefas reflexivas, da experimentação de atividades artísticas diversificadas, da livre manifestação e expressão criativa e do desenvolvimento de diversas inteligências; 9) Existencial: mediante reflexões a partir de perguntas e tarefas em cartas-reflexivas e cartas-tarefa, bem como da leitura de alguns trechos de sinopses de enredos e de sambas-enredo.

Pode-se constatar como intervenções potentes, consubstanciadas em perguntas, podem trazer respostas que expressam autoconhecimento e, ao mesmo tempo, refletem sobre a existência. Schell (2011) destaca a importância de se questionar quais questões o jogo estabelece na mente dos jogadores. Sendo que com as questões reflexivas propostas no jogo, os jogadores têm oportunidade de dialogar sobre temáticas importantes, de se expressar, de dizer o que sentem e o que pensam. Dessa maneira, além de considerarem e lidarem com as diferenças, se relacionando de forma mais acolhedora e com respeito uns pelos outros, percebem a diversidade como algo que merece ser valorizado. Assim, tendo espaço para serem eles mesmos, podem afirmar-se perante o coletivo, sendo aceitos pela turma.

De qualquer forma, pode-se afirmar que podemos contribuir para a construção da autoestima das crianças através da valorização das suas especialidades e do desenvolvimento das habilidades de cada uma, oportunizado pela exploração de diferentes materiais, que permitam trabalhar diferentes inteligências. E, como visto, os desfiles de carnaval tem grande potencialidade para tal. O carnaval das escolas de samba é criativo, lúdico e recheado de afeto e cooperação, tendo cada integrante da escola de samba o seu lugar, o seu papel importante e a sua valorização, visto que a escola depende da cooperação de todos para criar os desfiles. E

essa sensação foi perceptível pela interação que se desenvolveu entre os jogadores e por suas falas nas entrevistas, em que destacaram a cooperação e a interação com os colegas como importantes e, inclusive, ressaltaram que perceberam a importância das amizades e da família.

Este trabalho revela sua importância ao demonstrar como atividades como o jogo Brincarnavalizar são potentes e essenciais de serem trazidas para os ambientes escolares, dado que demonstram potencialidade de contribuir para a autoestima, além do desenvolvimento de habilidades diversas. E sabemos ser a autoestima dos alunos um ponto central, ao qual devemos ter especial atenção, tendo atitudes, construindo um ambiente e propondo atividades em que cada um se sinta valorizado e desenvolva um bom autoconceito. Para tal, se conseguirmos, enquanto adultos, resgatar e manter nossa criança interior bem, vendo a vida com olhos mágicos e criativos, mantendo a felicidade e paz interiores, gostando de nós mesmos e dos demais, poderemos também passar isso para as crianças e criar, juntamente a elas, um mundo bem melhor para se viver, mais humano, repleto de vida e de alegria.

Nutro a esperança de que as pessoas se conscientizem e despertem para o que realmente é importante na vida, e se vejam como parte de um todo, que devem buscar valorizar, assim como devem valorizar sua própria vida. E a educação seria o melhor caminho para essa tomada de consciência e mudança, haja vista que, através dela, estando com o peito repleto de amor<sup>13</sup>, podemos contribuir para a construção da autoestima dos alunos e para a consequente criação de um mundo mais alegre e feliz para se viver.

---

<sup>13</sup> Motta, M. *et al.* O rei negro do picadeiro. Acadêmicos do Salgueiro, 2020. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2020/> Acesso em: 20 out. 2023.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “A festa não tem hora pra acabar”<sup>14</sup>

Essa pesquisa buscou responder de que forma se pode contribuir para a construção da autoestima dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. E teve como objetivo geral a criação de um jogo de tabuleiro cooperativo com a temática “desfile de carnaval” com potencialidade de contribuir para a construção da autoestima desses alunos. Para responder a essa questão e atingir esse objetivo, bem como os objetivos específicos propostos, utilizei a metodologia de pesquisa bibliográfica e procedimentos metodológicos para a criação do jogo Brincarnavalizar, adaptando e mesclando metodologias do design de jogos.

Entendo que, a partir de aportes teóricos e da experiência prática com o público-alvo, pode-se dizer que o jogo criado demonstra potencialidade para contribuir com a construção da autoestima. Somando-se aos embasamentos teóricos, as declarações das crianças nas entrevistas realizadas após o jogo permitem inferir essa potencialidade. Uma vez que ao perguntar que habilidades elas desenvolveram e se aprenderam algo, responderam estarem acreditando mais em si mesmas, com mais esperança e coragem. Afirmaram também estarem gostando mais de si mesmas e terem aprendido que nunca se deve desistir.

Diria, inclusive, que o alcance do jogo também abrangeu outras áreas, que se relacionam com a autoestima, como o desenvolvimento da criatividade e das habilidades cooperativas. Tal fato se infere das falas das crianças em que referem ter aprendido a pensar fora da caixa e a desenvolver a criatividade, bem como habilidades cooperativas. Todos relataram ter descoberto habilidades que não acreditavam ter e tê-las desenvolvido. E também reforçaram que viram a importância da cooperação e de como essa gera um clima melhor, sendo que se sentiram mais próximos dos colegas. E relataram também terem ficado felizes ao ver que podem criar qualquer coisa.

Imaginem se eles tivessem a oportunidade de vivenciar com mais frequência propostas como essa, que gerassem sentimentos como os que descreveram e relações como as que desenvolveram. Eles me surpreenderam com suas falas porque, embora eu acreditasse muito na potencialidade do jogo, não pensei que começaria a gerar efeitos tão rapidamente.

---

<sup>14</sup> Vila, A. *et al.* A revolução do riso: A arte de subverter o mundo pelo divino poder da alegria. Dragões da Real, 2020. Disponível em: <https://www.carnavalesco.com.br/dragoes-da-real-samba-enredo-para-o-carnaval-2020/>. Acesso em: 19 out. 2023.

Entendo que além das potencialidades do jogo inferidas a partir da teoria e do *playtest* realizado, muito ainda se pode pesquisar e desenvolver a partir dele. Espero que essa pesquisa possa auxiliar os docentes a, a partir dela, criar novas propostas de atividades diversificadas e novas formas de fazer pedagogia, recheadas de afetividade, criatividade e ludicidade.

Também é possível, em novas pesquisas, se pensar variáveis para o jogo, como uma versão para se jogar com a turma toda, formando uma grande escola de samba no jogo. Nesse caso, poder-se-ia fazer um tabuleiro gigante de mesa ou uma versão magnética para ser fixada na parede, que permita mover e fixar os marcadores no tabuleiro com a visualização de todos. E, dessa forma, ficaria montado para o próximo dia em que continuassem o jogo. Poder-se-ia também formar ilhas após a escrita do enredo e a montagem do organograma, sendo cada uma de um elemento (samba, fantasias, alegorias, dança e comissão de frente). E poder-se-ia fazer rotação por estações, em que os jogadores fossem mudando de uma ilha para a outra continuando as tarefas iniciadas pelos colegas, para experimentarem todos os setores e utilizarem as múltiplas inteligências. E os grupos podem se comunicar no momento das trocas ou através de representantes dos setores. Para caminhar no tabuleiro, os jogadores seriam divididos entre os personagens, sendo que cada vez que o carnavalesco caminhasse, por exemplo, um jogador diferente que escolheu ser carnavalesco, moveria a pecinha e leria a carta.

Outra possibilidade seria criar um jogo híbrido, que tivesse uma parte online para pesquisa dos temas escolhidos pelos jogadores para escrever o enredo. Em que pudessem acessar a internet em classe, que pode ser uma das ilhas também, e pesquisar a temática, bem como imagens de inspiração, além das presentes no jogo, para criar suas fantasias e alegorias. De certa forma, fizemos isso no *playtest 2*, pesquisando na internet imagens relacionadas ao tema escolhido para o enredo. Não coloquei nas regras essa parte por não saber que facilidade de acesso a maioria dos alunos nas escolas tem à internet, mas se tiverem oportunidade, seria uma parte importante a ser considerada, ficando como sugestão para enriquecer mais ainda a experiência.

É importante, evidentemente, que a proposta do jogo venha acompanhada de uma série de outros valores a serem estimulados pelo professor, através de suas atitudes e de seu planejamento. O jogo deve vir acompanhado de outras atividades nesse sentido e, principalmente, de uma atitude afetuosa por parte do professor, para que os objetivos de se

construir um ambiente reforçador da autoestima e terreno fértil para a construção da felicidade, de fato, sejam atingidos.

Posso dizer que as falas das crianças me emocionaram profundamente e que também me geraram mais esperança na humanidade e vontade de continuar nesse caminho e acreditando que é possível fazer diferente. E, assim como elas, também aprendi que tenho que acreditar mais em mim mesma e seguir em frente com meus ideais e levá-los para a prática, enfrentando as críticas e adversidades que surgirem; acreditando que podemos fazer a diferença e contribuir com a construção da autoestima das crianças. E, juntos, construir um mundo melhor para todas as formas de vida viverem integradas e felizes, vivendo unidos a festa da vida sem ter hora para acabar.

## REFERÊNCIAS

- ACADEMIA Brasileira de Letras. **Dicionário da Língua Portuguesa**. [S. l.: ABL, s. d.]. Disponível em: <http://servbib.academia.org.br/dlp/verbete.xhtml?entrada=afeto>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Ed. UnB, 2003.
- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2014. E-book.
- AMARAL, J. D. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.
- ANTUNES, C. **A criatividade na sala de aula**. Fascículo 14. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ANTUNES, C. **Inteligências e competências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: Inteligências pessoais e inteligência existencial. Vol. 7. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: Introdução. Vol.1. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.
- ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima**: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. Fascículo 16. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.
- ARAÚJO, M. A. L. Abordagem holística na educação. **Sitientibus**, n. 21, p.159-176, jul./dez. 1999. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem\\_holistica\\_na\\_educacao.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem_holistica_na_educacao.pdf). Acesso em: 14 ago. 2023.
- ASSIS, M. R. O lúdico no processo de desenvolvimento da imaginação e criatividade na criança. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 3, n. 2, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/290/223>. Acesso em: 27 maio 2023.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1987.
- BARRETO, L. A. Repertórios populares e práticas pedagógicas. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Folclore**. Porto Alegre, 2000, p. 32-40.

BERNABEU, N. ; GOLDSTEIN, A. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. São Paulo: Paulinas, 2012.

BLASS, L. M. S. **Desfile na avenida, trabalho na escola de samba: a dupla face do carnaval**. São Paulo: Annablume, 2007.

BOLLER, S.; KAPP, K. **Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018. E-book.

BOLZANI, M. F. **Paradigmas Inovadores: uma visão holística da educação para o século XXI**. PUCPR, 2014. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16930\\_9046.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16930_9046.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

BORJA, M [BORJA i SOLÉ]. Os pátios escolares: tempos e espaços de jogos sadios e de saudável convivência intercultural. In: OLIVEIRA, V. B.; FORTUNA, T. R.; BORJA, M. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas: [s.n.], 1999. Orientador: Roberto Rodrigues Paes. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 1999. Disponível em: <https://brinquedistasblog.files.wordpress.com/2017/07/livro-jogos-cooperativos.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BROWN, G. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

CABASSU, G. **Palavras em torno do berço**. Salvador: Ágalma, 1997.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução: Ferreira, M. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, A. **Ludus Magisterium: uma rede de aprendizagem em torno dos jogos de tabuleiro na educação**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2022. Dissertação (mestrado). UERJ. 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/18159/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Arnaldo%20Vianna%20e%20Vilhena%20de%20Carvalho%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

CARVALHO, R. S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar em uma Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil. **Textura**, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CASCO, P. **Tradição e criação de jogos: reflexões e propostas para uma cultura lúdica-corporal**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

CORSO, L. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, B.; ANNA, L. (Org.). **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. P. 99-120.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução: A. Cabral. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Produção: Neal Marlens, Mark Grossan, Jim Hurst. Estados Unidos e Índia. 2011. Disponível em: <http://carolblack.org/schooling-the-world>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FARIAS, J. C. **Comissão de frente**: alegria e beleza pedem passagem. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2009.

FLORES, F. E. Educação biocêntrica: por uma Educação centrada na vida. In: FLORES, F. E. (org.). **Educação Biocêntrica**: aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 51-64.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. *et al.* **Pedagogia do brincar**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso que permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

FORTUNA, T. R. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, ano 19, p. 30-36, jan./fev. 2013.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M.L.F.; DALLA ZEN, M.I.H. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 147-164.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.). **Escola e sala de aula**: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis: Vozes, 2005.

FUENTES, M. T. Evolução do jogo ao longo do ciclo vital. In: MURCIA, J.A.M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Tradução: V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução: S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Tradução: M.A.V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GÓMEZ, R.S.; SAMANIEGO, V.P. A aprendizagem através dos jogos cooperativos. In: MURCIA, J.A.M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Tradução: V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOUAISS, A; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: J. P. Monteiro. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LA CARRETTA, M. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. Curitiba: Appris, 2018. E-book.

MADRUGA, Z. E. F. **Modelagem & aleg(o)rias: um enredo entre cultura e educação**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016. E-book.

MARCHESI, A. **O que será de nós os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 31-58.

MARQUEZAN, L. I. P. Autoestima, autoimagem e/ou autoconceito. In: Dani, L. S. C. **Cenas e cenários: reflexões sobre a educação**. Santa Maria: Pallotti, 1999.

MARTINS, I. **Pedagogia do carnaval: as interfaces entre o carnaval e a escola**. Rio de Janeiro, 2020. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14586/1/IMartins.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, vol. 7, n. 13, p. 8 - 28, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245/154>. Acesso em: 14 out. 2023.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Tradução: H. Mariotti; L. Diskin. 5.ed. São Paulo: Palas Athena, 2019.

MENDES, A. R. *et al.* **Autoimagem, Autoestima e Autoconceito: Contribuições pessoais e profissionais na docência**. Caxias do Sul: IX Anped Sul—Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p. 1-13. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/724/374>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MENDES, S. G.; MARTINS, P. L. O. **Desenvolvimento socioemocional**. Curitiba: PUCPRESS, 2022. Educação infantil. v. 2. E-book.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete mediação pedagógica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/mediacao-pedagogica/>. Acesso em: 16 out. 2023.

MIRANDA, S. F. Afeto e autoestima nas relações interativas em início de escolarização. Brasília, **Linhas Críticas**, v. 13, n. 25, p. 299-310, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3414/3100>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. [S. l.]: Papyrus ed., 2014. E-book.

NARODOWSKY, M. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Tradução: Tânia Gi. [S. l. : s. n.], 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OLIVEIRA, J. J. **A escola precisa de afetos**: Uma abordagem sobre a Pedagogia do Amor e dos Afetos na escola do século XXI. [S. l.: s. n., s. d.]. E-book.

OLIVEIRA, V. B. Brincar: caminho de saúde e felicidade. In: OLIVEIRA, V. B.; FORTUNA, T. R.; BORJA, M. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis: Vozes, 2010a.

OLIVEIRA, V. B. **Jogos de regras e resolução de problemas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**: como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

ORTIZ, J.P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J.A.M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Tradução: V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEIXOTO, F.J.B. **Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar** - Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento acadêmico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. 2003. 395 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70647622.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Tradução: Álvaro Cabral e C. M. Oiticica. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução: C. Saltini; D. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

PINHO, G. S. O brincar na clínica interdisciplinar com crianças. In: **Escritos da criança**. N° 6. [S. l.]: Centro Lydia Coriat, 2006.

PRASS, L. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

RAPOPORT, A. Howard Gardner: Teoria das Inteligências Múltiplas. In: SARMENTO, RAPOPORT, FOSSATI. **Psicologia e Educação**: perspectivas teóricas e implicações educacionais. Canoas: Salles, 2008.

RETONDAR, J. M. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODULFO, R. **O brincar e o significativo**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. [S. l.]: WMF Martins Fontes, 2017. E-book.

ROVERE, M. H. M. **Escola de valor**: significando a vida e a arte de educar. São Paulo: Paulus, 2009.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

SÁNCHEZ, A. V.; ESCRIBANO, E. A. **Medição do autoconceito**. Tradução: C. Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999.

SCHELL, J. **A arte de game design**: o livro original. Tradução: Furmankiewicz. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SCHULTHEISZS, T. S. V.; APRILE, M. R. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, 2013, 5(1), p. 36-48. Disponível em: [https://www.academia.edu/12178758/AUTOESTIMA\\_CONCEITOS\\_CORRELATOS\\_E\\_AVALIA%C3%87%C3%95ES](https://www.academia.edu/12178758/AUTOESTIMA_CONCEITOS_CORRELATOS_E_AVALIA%C3%87%C3%95ES). Acesso em: 29 abr. 2023.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade Autêntica**: usando a Psicologia Positiva para a realização permanente. Tradução: Neuza Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a Democracia. Tradução: F. Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SMITH, P. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. e col. **A excelência do brincar**. Tradução: M. A. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 25-38.

- SPERHACKE, S. L. **Aprendizagem de métodos de design**: estudo baseado na construção e validação de jogo de tabuleiro. 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Design). Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/198071/001093883.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 out. 2023.
- TEIXEIRA, B.T. **As Inteligências Múltiplas e suas implicações para o ensino**. [S. l. : s. n.], 2012. E-book.
- VALENZUELA, A.V. O jogo no ensino fundamental. In: MURCIA, J.A.M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Tradução: V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.
- VENTAVOLI, F. *et al.* **Johann Heinrich Pestalozzi e a incorporação do afeto à sala de aula**. [S. l. : s. n.], 2017. E-book.
- VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução: H. Mariotti; L. Diskin. 5.ed. São Paulo: Palas Athena, 2019.
- VESCHI, B. Etimologia de escola. **Etimologia**: origem do conceito. [S. l. : s. n.], 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/escola/>. Acesso em: 10 out. 2023.
- VIEIRA, T.; CARVALHO, A.; MARTINS, E. Concepções do brincar na Psicologia. In: CARVALHO, A. *et al.* (org). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** [online]. vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 27 ago. 2023.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1998.

## **APÊNDICE A - Termo de Concordância da Instituição**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

### **TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Pesquisa: A construção da autoestima nos anos iniciais do ensino fundamental: as potencialidades da criação hipotética de um desfile de carnaval em um jogo cooperativo.

Aluna pesquisadora: Gabriele Reis Golbert

Coordenação: Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes

Na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), venho por meio deste termo solicitar a autorização para realizar a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em uma turma de 5o ano do ensino fundamental, no Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias. A pesquisa objetiva analisar como se pode contribuir para a construção de uma autoestima positiva dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e as potencialidades de um jogo de tabuleiro cooperativo com a temática “desfile de carnaval” para tal propósito.

A coleta de dados envolverá 6 alunos/as, por 2h30min, em uma sala separada da escola. Serão dois ou três encontros no mês de novembro, em datas já definidas com a professora titular e a professora Sílvia, nas quais irei colocar em prática um jogo criado por mim que tem potencial para contribuir na elevação da autoestima dos alunos. A aplicação e coleta de dados serão realizadas por mim.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Para todas as crianças que serão convidadas será encaminhado um termo de consentimento para as famílias, o qual deverá ser lido e assinado pelos responsáveis para que a criança possa participar.

Tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo quando considerarem necessário.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos, conforme Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Por intermédio deste trabalho, espero contribuir com fundamentação teórica e sugestão de atividade que possa auxiliar os professores em sala de aula a oportunizar a construção de uma autoestima positiva nos alunos. Afirmo a relevância da contribuição da Instituição com essa pesquisa, tendo em vista a premência de contribuirmos para a construção de uma autoestima elevada nas crianças, de suma importância e essencialidade para uma vida saudável e feliz.

Desde já, agradeço a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais por meio dos seguintes contatos: e-mail gabigolbert@yahoo.com.br e telefone (51) 993551225.

A aluna pesquisadora responsável por esta pesquisa, Gabriele Reis Golbert, está sob a orientação da Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes, da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada também por meio do e-mail da professora orientadora: rosanafernandes.edu@gmail.com. Serão entregues duas vias rubricadas do termo de consentimento em questão para a Instituição Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias e uma via para a professora orientadora Profa. Rosana Aparecida Fernandes.

Professora Titular

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, na condição de professora titular de um 5o ano do ensino fundamental do Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, concordo com a realização do presente estudo.

\_\_\_\_\_

Equipe Diretiva

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, na condição de integrante da equipe diretiva do Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, concordo com a realização do presente estudo nesta Instituição.

\_\_\_\_\_

Gabriele Reis Golbert

Aluna pesquisadora

\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes  
(FACED/UFRGS) Professora orientadora

Torres, 31 de outubro de 2023.

## **APÊNDICE B - Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Pesquisa: A construção da autoestima nos anos iniciais do ensino fundamental: as potencialidades da criação hipotética de um desfile de carnaval em um jogo cooperativo.

Aluna pesquisadora: Gabriele Reis Golbert

Coordenação: Rosana Aparecida Fernandes

Metodologia: a proposta de pesquisa que pretendo realizar, sendo aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem como objetivo colocar em prática na turma em que seu/sua filho/a estuda um jogo com potencial para a elevação da autoestima. Será feita uma breve entrevista sobre o que acharam do jogo ao final. O jogo será realizado com um determinado grupo de alunos no horário normal de aula e, posteriormente, será descrito e analisado em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a fim de ser validado, pois estima-se que tenha potencialidades para elevação da autoestima, podendo auxiliar muitas crianças. As partidas do jogo serão gravadas em áudio.

Participantes da pesquisa: participarão desta pesquisa 6 alunos de um 5º ano do Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, na cidade de Torres-RS.

Envolvimento na pesquisa: ao colaborar com este estudo, a criança sob sua responsabilidade participará de um jogo junto com outros alunos/as. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar, e a criança tem a liberdade de desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante.

Benefícios: ao participar desta pesquisa, o aluno não terá nenhum benefício direto necessariamente; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço dos conhecimentos nas áreas da autoestima e dos jogos.

Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a criança sob minha responsabilidade a participar desta pesquisa.

---

Nome completo da criança

---

Nome completo do responsável

---

Assinatura do responsável

---

Local e data

---

Gabriele Reis Golbert - Aluna pesquisadora

---

Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes (FACED/UFRGS) - Orientadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes, da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 993551225 ou pelo e-mail da professora orientadora [rosanafernandes.edu@gmail.com](mailto:rosanafernandes.edu@gmail.com). Este documento segue em duas vias de igual conteúdo e valor.

**APÊNDICE C - Termo de Assentimento do Aluno**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DA CRIANÇA**

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA! ESSA FOLHA EXPLICA O QUE FAREMOS DURANTE A PESQUISA. SEUS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PERMITIRAM QUE VOCÊ PARTICIPASSE DESTA PESQUISA.

O QUE É ESSA PESQUISA?

EU ESTOU ESTUDANDO SOBRE COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A GOSTAR DE SI MESMAS E COMO OS JOGOS COOPERATIVOS PODEM AJUDAR NESSE PROCESSO DE APRENDIZAGEM. ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA SOBRE ISSO E GOSTARIA DE CONVIDÁ-LOS PARA ME AJUDAR.

COM ESTA PESQUISA, QUERO SABER COMO OS JOGOS PODEM AJUDAR VOCÊS A SE AMAREM MAIS. VOCÊ SÓ PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE QUISER, É UM DIREITO SEU E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR. AS CRIANÇAS QUE IRÃO PARTICIPAR DESTA PESQUISA SÃO OS SEUS COLEGAS, TODOS TÊM ENTRE 9 E 10 ANOS DE IDADE.

O QUE IREMOS FAZER?

EU IREI TRAZER PARA A TURMA DE VOCÊS UMA ATIVIDADE EM FORMATO DE JOGO PARA TODOS JOGAREM. FAREI FOTOS DE VOCÊS, GRAVAÇÕES EM ÁUDIO E ALGUMAS ANOTAÇÕES PARA A PESQUISA. A PROPOSTA É TESTAR ESSE JOGO COM VOCÊS E VER SE GOSTARAM E SE GOSTARIAM DE DAR ALGUMA SUGESTÃO PARA MELHORAR, PARA TANTO FAREI ALGUMAS PERGUNTAS AO FINAL.

A PESQUISA SERÁ FEITA EM UMA SALA DA ESCOLA ONDE VOCÊS TERÃO QUE JOGAR UM JOGO EM GRUPO. AO LONGO DO JOGO VOCÊS VÃO JOGAR COOPERANDO, TENDO ATIVIDADES VARIADAS COMO LER, ESCREVER, DESENHAR, CANTAR, VER VÍDEOS, OUVIR MÚSICAS, CRIAR COM SUCCATAS E, CASO EM ALGUM MOMENTO VOCÊ NÃO QUERIA MAIS JOGAR, PODERÁ SAIR

DO JOGO SEM PROBLEMA ALGUM. VOCÊ NÃO SERÁ PREJUDICADO EM NADA. JOGANDO IRÁ CONTRIBUIR COM UMA PESQUISA QUE É MUITO IMPORTANTE PARA OUTRAS PROFESSORAS E OUTROS ALUNOS!

NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA; NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS, NEM DAREMOS A ESTRANHOS AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ NOS DER. OS RESULTADOS DA PESQUISA VÃO SER PUBLICADOS, MAS SEM IDENTIFICAR AS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM.

SE VOCÊ OU OS RESPONSÁVEIS POR VOCÊ TIVER(EM) DÚVIDAS COM RELAÇÃO AO ESTUDO, DIREITOS DO PARTICIPANTE, OU RISCOS RELACIONADOS AO ESTUDO, VOCÊ PODE CONTATAR A ALUNA PESQUISADORA Gabriele Reis Golbert, telefone 51993551225 OU A PROFESSORA ORIENTADORA DESTA PESQUISA, PROFESSORA ROSANA FERNANDES, DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, e-mail: rosanafernandes.edu@gmail.com

#### ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DESSE JOGO?

SIM

NÃO

EU \_\_\_\_\_ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA EM QUESTÃO. ENTENDI COMO FUNCIONARÁ E O QUE FAREI. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR SEM PREJUÍZOS. OS PESQUISADORES TIRARAM MINHAS DÚVIDAS E CONVERSARAM COM OS MEUS RESPONSÁVEIS. RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO E LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Gabriele Reis Golbert  
Aluna pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes (FACED/UFRGS)  
Orientadora da pesquisa

Torres, 31 de outubro de 2023.

APÊNDICE D - Jogo Brincarnavalizar - Capa e tabuleiro



## APÊNDICE E - Jogo Brincarnavalizar - Relação dos componentes

### Componentes do jogo:

1. Tabuleiro A3: impresso em sulfite 240g e colado em uma chapa de MDF 3mm.
  2. Capa A3: impressa em couchê 170g e colada na caixa do jogo.
  3. Embalagem: caixa de papelão com partes externas brancas.
  4. Envelopes: 10 de tamanho carta de cores diferentes (azul claro, azul escuro, amarelo, laranja, vermelho, verde, lilás, cor-de-rosa claro, cor-de-rosa escuro) e 5 de tamanho pequeno (amarelo, vermelho, laranja, azul, cor-de-rosa).
  5. Pecinhas de personagens: 6 impressas em duplicidade, dobradas e coladas, de forma que fiquem de pé no tabuleiro e o personagem esteja nos dois lados da peça.
  6. Dados: dois dados coloridos numerados de 1 a 6.
  7. Cartas reflexivas: 16 cartas com trechos de sinopses de enredo ou de sambas-enredo e perguntas.
  8. Cartas-tarefa: 16 cartas com trechos de sinopses de enredo ou de sambas-enredo e tarefas.
  9. Cartas-surpresa: 8 cartas pequenas com acontecimentos positivos ou negativos.
  10. Regras gerais: 8 cartões A6 numerados.
  11. Regras específicas: 11 cartões A6, com regras de cada elemento, que irão nos envelopes respectivos.
  12. Regras dos subjogos: 4 cartões A6, um para cada subjogo.
  13. Cartas dos elementos: 13 pares de cartas.
  14. Cartas de temas: 16 imagens de cartazes de enredos.
  15. Cartas de enredos: 16 cartas com trechos de sinopses de enredo.
  16. Cartas de sambas-enredo: 16 cartas com trechos de sambas-enredo.
  17. Mini cartas de sambas-enredo com títulos dos enredos e QR codes: 24 cartinhas de áudios.
  18. Cartas de fantasias (desenhos): 16 cartas com desenhos de fantasias.
  19. Cartas de alegorias (desenhos e fotos): 16 cartas com desenhos ou fotos de alegorias.
  20. Cartas de dança (com QR codes de vídeos) divididas em: 4 de alas coreografadas, 4 de baianas, 4 de casais de mestre-sala e porta-bandeira e 4 de áudios de sambas-enredo.
  21. Cartas de comissão de frente (com QR codes de vídeos): 12 cartinhas com nome da escola, ano do desfile e QR code de vídeos.
  22. Cartas dos personagens: 12 cartas - duas cartas de cada personagem do jogo, sendo uma com o desenho e a outra com a descrição de seu papel (que serão coladas uma na outra em pares, tendo o desenho na frente e a descrição no verso).
  23. Cartas dos espaços (elementos): 10 cartas pequenas a serem colecionadas.
  24. Folha de exemplo de organograma: folha A4 sulfite 90g
  25. Folha de organograma para preencherem: A4 sulfite 90g
  26. Caixa pequena: para colocar as cartas dos elementos e jogar um dos seus subjogos, bem como armazenar os marcadores dos personagens, ao guardar o jogo.
- Materiais sugeridos para utilizar ao longo do jogo, podendo ser escolhidos pelos jogadores dentre os que tiverem disponíveis: celular, tablet ou computador para assistir aos vídeos e ouvir os áudios, lápis, borracha, apontador, folhas sulfite brancas 90g e 180g, régua, tesoura, cola, fita adesiva, fita dupla face, lápis de cor, hidrocores, giz de cera, tintas guache, pincéis, retalhos de tecido, papéis coloridos sulfite, crepom, celofane e contact, fitas de tecido, sucatas (caixas variadas - uma grande e firme para fazer a base da maquete de alegoria-, rolos, caixas de ovo, tampinhas, copos, pratinhos e bandejas de tamanhos variados de plástico ou papelão, cápsulas de café, caixas de fósforo), materiais da natureza (galhinhos, folhas secas, flores, conchas, etc.), máscaras e fantasias de carnaval, adesivos coloridos, glitter, purpurina, etc.

## APÊNDICE F - Jogo Brincarnavalizar - Regras Gerais e Específicas

### Regras gerais 1

Olá, queridos jogadores, bem-vindos! Preparados para entrar em uma aventura carnavalesca? Vocês irão, nessa grande jornada, vivenciar um pouco desse rico universo que são os desfiles de carnaval no Brasil. Conhecerão seus elementos e experienciarão a criação do desfile da escola de samba de vocês. A partir de agora, cada um de vocês será um personagem do samba. E juntos vão brincar, passeando pelo tabuleiro, entrando nos espaços, realizando as tarefas e desafios propostos, até estarem prontos para “desfilarem”, entrando no espaço “Desfile” e vencendo o jogo.

### Regras gerais 2

Vamos entender um pouco como vai funcionar e o que precisam fazer para chegar ao “Desfile”?

Estão em um jogo cooperativo, então, como o nome já diz, irão cooperar como uma escola de samba e, ao final, todos vencerão.

Podem começar escolhendo um nome pra sua escola de samba.

Agora cada jogador deve escolher um personagem e pegar a pecinha correspondente, posicionando-a no espaço “elementos”.

### Regras gerais 3

Os envelopes devem ser colocados ao lado do tabuleiro e só serão abertos quando o personagem responsável pelo ambiente a que corresponde o envelope entrar nesse espaço no tabuleiro. Assim que ele entrar, puxará para dentro do espaço todos os demais que ainda não tiverem entrado. Sendo que os personagens responsáveis por cada espaço no jogo são:

- a) enredo: carnavalesca;
- b) samba: intérprete;
- c) fantasias: costureira;
- d) alegorias: artista plástico;
- e) dança: porta-bandeira;
- f) comissão de frente: coreógrafo.

### Regras gerais 4

No espaço “tema” todos terão que entrar para que possam abrir o envelope e iniciar as tarefas.

Todas as tarefas contidas no envelope devem ser realizadas antes que se prossiga para o próximo espaço (cada envelope vai indicar para onde se deve prosseguir a seguir).

Lembrem-se sempre de pegar a carta pequena com o nome do espaço quando concluírem seus desafios. Precisarão de todas as cartinhas para poderem entrar no espaço “desfile”, ao final, e concluir o jogo.

### Regras gerais 5

Para se deslocar de um espaço para outro, os jogadores vão jogar o dado e andar o número de casas que sair. Sendo que, dependendo da cor da casa em que caírem, devem retirar uma carta e realizar o que se propõe:

- 1) laranja: enredo: leiam o trecho da sinopse de enredo da carta e inventem uma frase de continuação.
- 2) azul claro: samba: escutem o samba, dançando livremente.
- 3) violeta: fantasia: conversem sobre qual o tema da fantasia e a que enredo pode pertencer.

### Regras gerais 6

4) azul escuro: alegoria: conversem sobre qual a temática da alegoria e a que enredo poderia pertencer.

5) cor-de-rosa: dança: escaneiem o QR code da carta sorteada e assistam ao vídeo, imitando a seguir. Se for um áudio, dancem livremente.

6) amarela: comissão de frente: escaneiem o QR code da carta sorteada e assistam ao vídeo.

7) vermelhas: carta-surpresa: façam o que a carta indicar.

8) arco-íris: retirem uma carta reflexiva ou uma carta-tarefa e respondam ou façam o que a carta indicar.

### Regras gerais 7

Após passarem pelo ambiente de um dos elementos e realizarem todas as tarefas desse, as casas que correspondiam a suas cartas no percurso do tabuleiro, passarão a ser:

- cor-de-rosa e violeta: reflexivas;
- azuis (claro e escuro): tarefa;
- laranja: ajude outro jogador (escolha outro jogador, jogue o dado novamente e faça-o avançar o número de casas que sair).

As cartas com versos coloridos devem ser posicionadas ao lado do tabuleiro, formando montes diferentes conforme a cor do verso, com a parte escrita virada para baixo.

### Regras gerais 8

Pode ser cronometrado o tempo para algumas tarefas se o grupo desejar. Ex: nas cartas de dança um minuto para assistir o vídeo e um minuto para imitar.

As cartas-surpresa, retiradas ao longo do caminho, podem liberar os jogadores de alguma tarefa, bem como acrescentar tarefas ou desafios.

Se houver um jogador parado na casa em que quem estiver jogando cairia, pelo número sorteado no dado, deve parar na primeira casa livre a seguir, mas contar todas as casas ao andar (mesmo as ocupadas).

### 1. Elementos

Bem-vindos ao primeiro setor, foliões!  
Vamos começar nossa jornada pelos elementos que compõem o desfile de carnaval. Vocês já sabem quais são? Joguem os seguintes jogos (leiam as regras dos jogos nas cartas grandes neste envelope):

- 1) Jogo de memória cooperativa. Ao juntarem cada par, leiam em voz alta o que cada elemento significa.
- 2) Escolham e joguem um dos seguintes jogos: Jogo “Qual é o elemento da caixa?” (ao som de sambas-enredo) ou Jogo “Adivinhe o elemento” (com mímica e desenho).
- 3) Sorteiem uma carta com QR Code de desfile e assistam trechos (cerca de cinco minutos), tentando identificar os elementos no desfile.
  - Após, dirijam-se até o espaço “Tema”.

### 2. Tema

Chegamos no primeiro passo da construção do nosso desfile: escolher o tema da nossa escola de samba.

- 1) Olhem as cartas desse envelope e escolham três delas. Esses são cartazes com títulos dos enredos de algumas escolas de samba. Qual será o tema (assunto principal) e como pode ter sido apresentado esse enredo na avenida?
- 2) Fechem os olhos e pensem em um tema que gostariam de usar para o seu desfile.
- 3) Digam suas ideias, conversem e decidam um tema para sua escola. Anotem o tema em uma folha.
  - Ao terminar, dirijam-se ao espaço “Enredo”.

### 3. Enredo

Está na hora de escrever a história que vamos contar na avenida!

- 1) Sorteiem e leiam duas cartas com o título “enredo” (fundo laranja).
- 2) Joguem o jogo “Inventando histórias divertidas”.
- 3) Escrevam um enredo (uma história) que gostariam de apresentar na avenida com o tema que escolheram. É importante que se revezem para escrever e todos colaborem. Se quiserem, podem escrever uma continuação para uma das histórias que começaram no jogo ou para algum dos trechos das cartas lidas e alterar seu tema, se necessário.
  - Após, abram o envelope “Organograma” fazendo o proposto na carta “parte 1”.

### 5. Samba-enredo

Atenção, compositores, intérpretes e escola, está na hora de criar a música!

- 1) Sorteiem três cartas e leiam em voz alta os trechos de sambas-enredo escritos nelas.
- 2) Escrevam, musicuem e cantem um trecho de samba-enredo que se relacione com o enredo escrito por vocês. Podem usar um samba das cartas ou áudios e alterar a letra, fazendo uma paródia, ou criar a sua própria melodia.
  - Ao terminar, dirijam-se a “Fantasias”.

## 6. Fantasias

Vamos começar a colorir e encantar nosso desfile?

1) Desenhem as fantasias de seu enredo - cada jogador desenhará ao menos duas fantasias.

2) Com os materiais disponíveis, façam bonecos fantasiados (com fantasias previstas para o enredo de vocês).

- Dirijam-se a “Alegorias”.

## 7. Alegorias

Prontos para criar os carros alegóricos do desfile?

1) Desenhem duas ou três alegorias para o enredo da sua escola de samba.

2) Montem, com os materiais disponíveis, uma das alegorias que representem o enredo de vocês.

- Dirijam-se a “Dança”.

## 8. Dança

Chegou a hora de mexer o corpo! Vamos dançar e nos alegrar?

1) Sambem livremente.

2) Inventem e façam uma coreografia para uma ala coreografada e executem-na.

- Dirijam-se a “Comissão de frente”.

## 9. Comissão de frente

Como vamos abrir nosso desfile? Hora de usar a criatividade e planejar a comissão de frente!

1) Reflitam e conversem sobre como poderia ser a comissão de frente do seu desfile.

2) Combinem e executem uma coreografia para a sua comissão de frente.

- Dirijam-se novamente a “Enredo” e abram o envelope “Organograma” lendo e realizando as tarefas da carta “Organograma - parte 2”.

#### 4. Organograma - parte 1

Atenção, foliões! Está na hora de criar o roteiro do desfile!

- 1) Vejam um exemplo de organograma (folha com tabela preenchida).
- 2) Pensem em que fantasias e alegorias precisam para contar o enredo (história) de vocês e em que ordem podem apresentá-las.
- 3) Preencham a tabela com o organograma do desfile de vocês, colocando em ordem os nomes das alas, alegorias e dos demais elementos presentes. Podem incluir descrições se quiserem, bem como suprimir ou acrescentar alas e alegorias.
  - Dirijam-se a “Samba-Enredo”.

#### 10. Organograma - parte 2

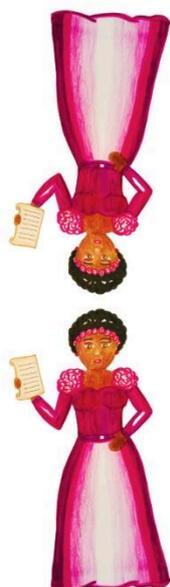
Estamos chegando na reta final, hora de organizar tudo para entrar na avenida!

- 1) Revisem sua tabela de organograma, fazendo as alterações necessárias, conforme os elementos que tiverem confeccionado.
- 2) Organizem os elementos que confeccionaram (fantasias e alegorias) na ordem em que os colocaram no organograma e em que apareceria no seu desfile.
- 3) Apresentem seu desfile (leiam o enredo e cantem o samba).
  - Por fim, dirijam-se ao “Desfile”.

#### 11. Desfile

Finalmente chegamos na avenida com a escola pronta para desfilar, e vamos representar esse momento com uma grande festa de carnaval! Cantem e dancem o samba de vocês como se estivessem desfilando e divirtam-se! Comemorem!!! Parabéns!!! Venceram o jogo juntos!!!

## APÊNDICE G - Jogo Brincarnavalizar - Pecinhas dos personagens



## APÊNDICE H - Jogo Brincarnavalizar - Cartas dos personagens

<p><b>Carnavalesca</b></p> 	<p><b>Intérprete</b></p> 	<p><b>Costureira</b></p> 	<p><b>Coreógrafo</b></p> 
<p><b>Porta-Bandeira</b></p> 	<p><b>Artista plástico</b></p> 	<p><b>Carnavalesca</b></p> <p>No carnaval é responsável pela concepção, planejamento, desenvolvimento e produção do enredo, assim como pela concepção das alegorias e fantasias.</p> <p>No jogo é responsável pelo espaço "<b>Enredo</b>".</p>	<p><b>Intérprete</b></p> <p>No carnaval é o(a) cantor(a) que durante o desfile é responsável pelo andamento do samba-enredo. É normalmente auxiliado(a) por um grupo de cantores de apoio.</p> <p>No jogo é responsável pelo espaço "<b>Samba</b>".</p>
<p><b>Porta-Bandeira</b></p> <p>No carnaval é a dançarina que tem a responsabilidade de conduzir e apresentar a bandeira da escola, juntamente com o mestre-sala, dançando e girando ao longo da avenida.</p> <p>No jogo é a responsável pelo espaço "<b>Dança</b>".</p>	<p><b>Artista plástico</b></p> <p>No carnaval é responsável por construir as alegorias da escola de samba para o desfile.</p> <p>No jogo é responsável pelo espaço "<b>Alegorias</b>".</p>	<p><b>Costureira</b></p> <p>No carnaval tem a responsabilidade confeccionar as fantasias dos integrantes da escola.</p> <p>No jogo é responsável pelo espaço "<b>Fantasias</b>".</p>	<p><b>Coreógrafo</b></p> <p>No carnaval é responsável pela coreografia e desenvolvimento da comissão de frente da escola.</p> <p>No jogo é responsável pelo espaço "<b>Comissão de frente</b>".</p>

## APÊNDICE I - Jogo Brincarnavalizar - Cartas colecionáveis dos ambientes

### 1. Elementos



### 2. Tema



### 3. Enredo



### 5. Samba-enredo



### 6. Fantasias



### 7. Alegorias



### 8. Dança



### 9. Comissão de frente



### 4. Organograma 1

Comissão de Frente	nome da fantasia	descrição
allegoria 1 - abstrato		
ala 1		
ala 2		
fantasia-ala e porta-bandeira		
ala 3		
ala 4		
allegoria 2		
ala 5		
ala 6		
ala 7		
ala 8		
allegoria 3		
ala 9 - balnear		
ala 10		
ala 11		
ala 12		
bandeira		
allegoria 4		

### 10. Organograma 2

Comissão de Frente	nome da fantasia	descrição
allegoria 1 - abstrato		
ala 1		
ala 2		
fantasia-ala e porta-bandeira		
ala 3		
ala 4		
allegoria 2		
ala 5		
ala 6		
ala 7		
ala 8		
allegoria 3		
ala 9 - balnear		
ala 10		
ala 11		
ala 12		
bandeira		
allegoria 4		

## APÊNDICE J - Jogo Brincarnavalizar - Subjogos e cartas dos elementos

### 1) Elementos: Jogo de memória cooperativa

Funciona de forma semelhante ao jogo de memória tradicional, sendo que o objetivo é juntar pares de cartas, nesse caso, duplas do mesmo elemento carnavalesco (uma com explicação e a outra com imagem). Sendo cooperativo, um jogador virará uma carta e o seguinte virará a outra, tentando formar o par. Se formar par, devem ler a carta e olhar a imagem e retirar esse par da mesa. A seguir, esse jogador virará uma nova carta e o jogador seguinte tentará achar o par, virando outra. E assim por diante. Todos podem ajudar, dando palpites de onde pode estar o par. Podem marcar o tempo para ver em quanto tempo completam todos os pares.

### 2) Elementos: Jogo “Adivinhe o elemento”

Formar um monte com as cartas com imagens viradas para baixo. Espalhar na mesa as cartas com textos viradas para cima. Cada jogador, na sua vez, deve retirar uma carta do monte e, sem mostrar aos demais nem falar nada, tentar representar o elemento com mímica ou desenho para que os demais adivinhem, apontando a carta com o texto que descreve esse elemento, formando o par. Qualquer um do grupo pode adivinhar e os pares serão para o grupo todo.

### 3) Elementos: Jogo “Qual o elemento da caixa”?

Os jogadores devem formar um círculo em pé ao redor da mesa. Espalhar as cartas com imagens dos elementos na mesa viradas para cima. Sendo que na caixa devem permanecer as cartas com textos dos elementos. A caixa deve passar de mão em mão ao som de samba-enredo. Quando a música parar, o jogador que estiver com a caixa em mãos deve retirar uma carta e ler a descrição do elemento, sem dizer seu nome. Os demais terão que adivinhar qual é o elemento, apontando a carta com a imagem na mesa que forma par com a que foi lida. Não é competição, as cartas são pegadas para o grupo todo.

### Enredo 2: Jogo “Inventando histórias divertidas”

Cada jogador precisará de uma folha em branco e de um lápis ou caneta.

Cada um deve escrever, ao mesmo tempo, na sua folha, uma frase que inicie uma história com o tema escolhido pelo grupo. A seguir deve passar a folha para o jogador a sua direita, que escreverá outra frase continuando a história e assim por diante. Até que todos tenham escrito em todas as folhas.

A seguir, cada jogador lerá para o grupo uma das histórias.

**1. Tema**

**2. Enredo**

**3. Samba-enredo**

**4. Fantasias**

**5. Alegorias ou Carros Alegóricos**

**6. Comissão de frente**

**7. Organograma**

nome da bateria	descrição
batucada de escola	
alameda 1 - alcazar	
alca 1	
alca 2	
alameda 2	
alca 3	
alca 4	
alameda 3	
alca 5	
alca 6	
alca 7	
alca 8	
alameda 4	
alca 9 - interior	
alca 10	
alca 11	
alca 12	
interior	
alameda 5	

**8. Desfile de Carnaval**

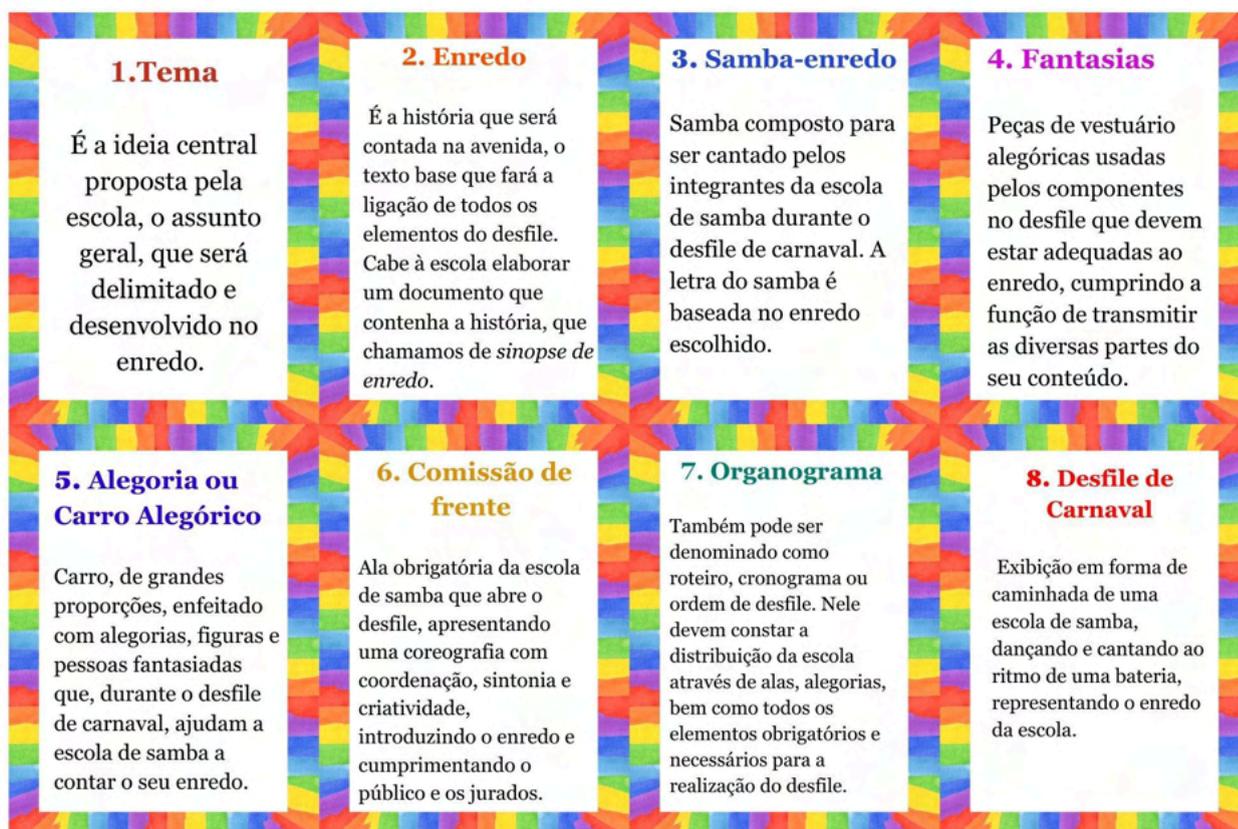
**9. Escola de samba**

**10. Ala**

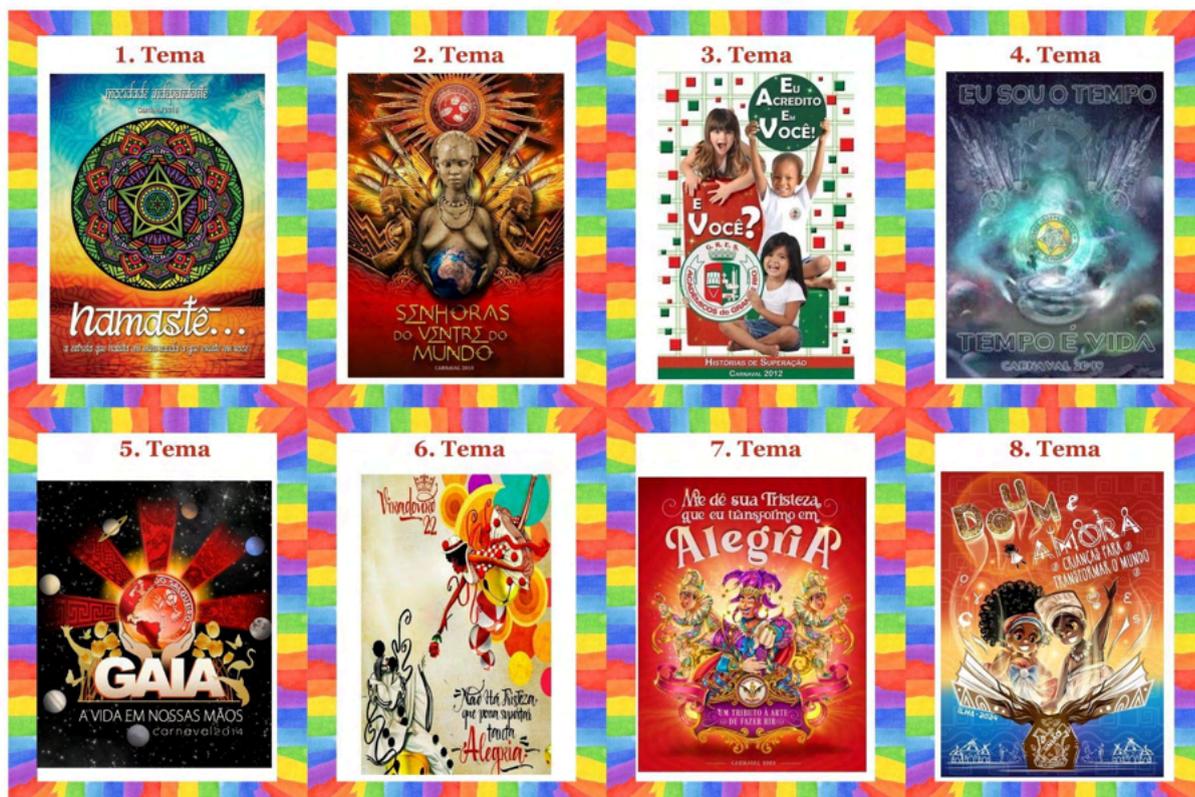
**11. Coreografia**

**12. Baianas**

**13. Bateria**



## APÊNDICE L - Jogo Brincarnavalizar - Cartas



### 1. Enredo

“O início, o fim e o meio, quando olhamos para o alto, são as estrelas. Aqui e em qualquer lugar do planeta...”

(Mocidade Independente de Padre Miguel, 2018)

### 2. Enredo

“Namastê!”, a estrela que habita em mim saúda a que existe em você. Apesar de significar cumprimento, a expressão encantou-se com a intenção de reconhecer o ser que existe no outro...”

(Mocidade Independente de Padre Miguel, 2018)

### 3. Enredo

“Não me peça para desistir. Acredito, sigo em frente porque só sei caminhar! Não me desanimou: caio, levanto, a volta por cima hei de dar.”

(Acadêmicos do Grande Rio, 2012)

### 4. Enredo

“Aceitar a alegria significa reprogramar seu jeito de pensar e viver a vida, reavaliar suas prioridades e crenças. Devemos acreditar nisso... A felicidade sem razão é a liberdade mais perfeita, não importa as circunstâncias, você se sente abençoado e feliz.”

(Mocidade Independente de Padre Miguel, 2001)

### 5. Enredo

“Esquecemos como é bom ser criança e brincar com a imaginação!... Consegue perceber que a vida renasce em todos os seres da floresta encantada? Se você acreditar, poderá vê-los de novo! E lá estão eles e elas! Inquietos gnomos, agitadas fadas, elfos incansáveis que dominam a água, o ar, a terra e o fogo; surgem para reinventar a vida, renovar nossas forças e nossos sonhos...”

(Unidos do Viradouro, 2019)

### 6. Enredo

“Cresci ouvindo as histórias que Vovó me contava desde muito pequeno... naquela noite inesquecível, ela me chamou mais uma vez e, com um olhar misterioso, disse: “Venha, quero lhe mostrar um segredo!” ...

E Vovó me revela: “Essa é a última página do Livro de Encantos de mais uma história sem fim. Invente a sua, acredite e seja feliz!”

(Unidos da Viradouro, 2019)

### 7. Enredo

“De uma pesada gaveta da estante, sacou um antigo volume, com o título: VIRAVIRADOURO! O LIVRO SECRETO DOS ENCANTOS. E ordenou: “Preste bem atenção, porque essa é a palavra mágica que transformará nosso conto em encanto. E tudo o que acontecer daqui por diante deve ficar entre nós... O que se passou a partir daquele momento é o que vamos descobrir agora...”

(Unidos do Viradouro, 2019)

### 8. Enredo

“Conhecemos histórias muito antigas, que chegam até nós através de livros e de contadores. Elas guardam mistérios sem fim!... Ah, os ENCANTADOS CONTOS DE FADAS! Quanta magia nos encanta desde que somos bem pequenos. Veja que linda moça dançando com seu amado, na noite do Baile Real. Parece uma princesa! Mas logo se quebrará o encanto...”

(Unidos do Viradouro, 2019)

**9. Enredo**

“O que dizem as estrelas enquanto cintilam no céu? Dizem em silêncio que querem nos fascinar, espalhar o mistério, querem fazer a imaginação trabalhar... Brilham no céu milhões de estrelas. Para cada um de nós uma há de brilhar, com maior ou menor intensidade. Todos nós temos a nossa luz pessoal.”  
(Mocidade Independente de Padre Miguel, 1998)

**10. Enredo**

“O que importa a fazer é desenvolver nosso ser criador... E com a alegria que vem da fantasia na ilusão do carnaval, sonhar em mudar o curso da evolução, nem que seja na imaginação...”  
(Acadêmicos do Salgueiro, 1987)

**11. Enredo**

“Amor é energia. É a força que nos move para encontrar as soluções do dia-a-dia. É fonte de inspiração e plataforma de criação para uma vida mais sadia. Amor é Física, é Química, é o fenômeno da aproximação: é o mistério que materializa a teoria da imaginação!”  
(Portela, 2009)

**12. Enredo**

“Abra o baú da memória, pegue um brinquedo e invente uma história. Relembre a alegria desta herança. Levante a poeira, volte a ser criança. Sonhe! Deixe para trás a realidade. Sua lembrança é a porta da felicidade...”  
(União da Ilha do Governador, 2014)

**13. Enredo**

“Quem ousa imaginar é capaz de se aventurar e percorrer mundos surpreendentes: paisagens estranhas, exóticas e inusitadas, cidades, paraísos, mundos subterrâneos, utopias, cenários de fantásticas e absurdas aventuras. E assim, criam-se histórias, personagens e lugares.”  
(Unidos da Tijuca, 2005)

**14. Enredo**

“O tabuleiro será o lugar de encontro entre duas antigas formas de brincar: o carnaval e os jogos... Numa empolgante partida... as casas do tabuleiro serão alas e alegorias. Enfrente o desafio de vivenciar em cada fase algumas das múltiplas faces do homem, no prazer de correr riscos, prever o futuro, traçar estratégias... Ao longo do percurso, participe dos jogos que o homem criou para compreender sua existência... No tabuleiro da avenida, alegria...”  
(Unidos do Viradouro, 2007)

**15. Enredo**

“Ao amar não somente aqueles com quem nos comprometemos a amar, mas sim aqueles que não conhecemos; só assim compreenderemos que a verdadeira vocação humana é amar e ser amado...”  
(Mocidade Independente de Padre Miguel, 2001)

**16. Enredo**

“E o Don Lagarta dá a grande lição de sua evolução. Transforma-se em deslumbrante borboleta. Manda Alice e todos nós seguirmos em frente. Em busca de nossos caminhos, enfrentando desafios, descobrindo horizontes, para ganhar finalmente, a grande partida de xadrez da vida. Sendo peão, cavalo, bispo, rainha e rei. E, um acordar feliz...”  
(Beija-flor de Nilópolis, 1991)

### 1. Samba-enredo

“Se tem magia,  
encanto no ar,  
Eu vou viajar ouvindo  
histórias,  
De um livro secreto,  
Mistérios sem fim...”  
(Unidos do Viradouro, 2019)

### 2. Samba-enredo

“Clama o meu país,  
À flor de lótus,  
símbolo da paz,  
E à vitória régia da  
mesma raiz,  
Pela tolerância entre os  
desiguais.”  
(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 2018)

### 3. Samba-enredo

“Olha lá, menino tempo  
Tenho tanto pra contar  
Era eu, guri pequeno  
Pés descalços, meu  
lugar”  
(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 2019)

### 4. Samba-enredo

“Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz”  
(Império Serrano, 2019)

### 5. Samba-enredo

“Somos nós que  
fazemos a vida  
Como der, ou puder, ou  
quiser.”  
(Império Serrano, 2019)

### 6. Samba-enredo

“Sonhei... no infinito das  
histórias,  
Iluminando a memória,  
me encantei,  
Brilhou... realidade e  
fantasia,  
Como nunca imaginei...”  
(Acadêmicos do Salgueiro,  
2010)

### 7. Samba-enredo

“A leitura estimulando  
A mente da humanidade  
Eu viajei nessa magia  
De alma e coração  
Na fonte da sabedoria  
Busquei a minha  
inspiração...”  
(Acadêmicos do Salgueiro,  
2010)

### 8. Samba-enredo

“Uma luz no céu brilhou,  
liberdade!  
Meu coração venceu o  
medo  
O que era gelo se tornou  
felicidade  
A esperança se  
espalhando pelo chão...”  
(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 2011)

### 9. Samba-enredo

“A luz que vem do céu  
Brilhou no meu olhar  
Trazendo a esperança  
Que os anjos vêm  
anunciar  
...  
A felicidade mandou  
avisar  
É preciso superar.”

(Acadêmicos do Grande Rio,  
2012)

### 10. Samba-enredo

“A arte de viver...  
É aprender no dia a dia  
Usando a imaginação  
Ao som da melodia  
Posso enxergar...  
Sei que meu coração vai me  
guiar  
Eu sigo em frente sem  
desanimar”

(Acadêmicos do Grande Rio,  
2012)

### 11. Samba-enredo

“Sonhar não custa nada  
E o meu sonho é tão real  
Mergulhei nessa magia  
Era tudo que eu queria...  
Deixa a sua mente vagar  
Não custa nada sonhar...  
Transformar o sonho em  
realidade...”

(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 1992)

### 12. Samba-enredo

“Levanta a poeira,  
Vem nessa brincadeira  
que eu quero ver  
Nesse baú da memória,  
São tantas histórias... É só  
escolher...”

(União da Ilha do Governador,  
2014)

### 13. Samba-enredo

“Desperta, encanta sua  
alma de infância...  
Na vitrine vejo o meu olhar  
no seu olhar...  
Se conectar, jogar e  
aprender  
Um super-herói pode ser  
você...”

(União da Ilha do Governador,  
2014)

### 14. Samba-enredo

“Era uma vez...  
E um sorriso de criança faz  
agente acreditar...  
Era uma vez...  
Em um mundo encantado,  
se prepare pra sonhar...  
Contos de fadas, rainhas e  
reis...”

(Imperatriz Leopoldinense,  
2005)

### 15. Samba-enredo

“Brincando com a imaginação  
Hoje sou fantasia  
Um lindo Beija-flor  
anunciando  
Uma viagem ao Brasil das  
maravilhas  
Atrás do coelhinho apressado  
Alice cai no abismo e se  
perdeu  
Descobre a realidade...”

(Beija-flor de Nilópolis, 1991)

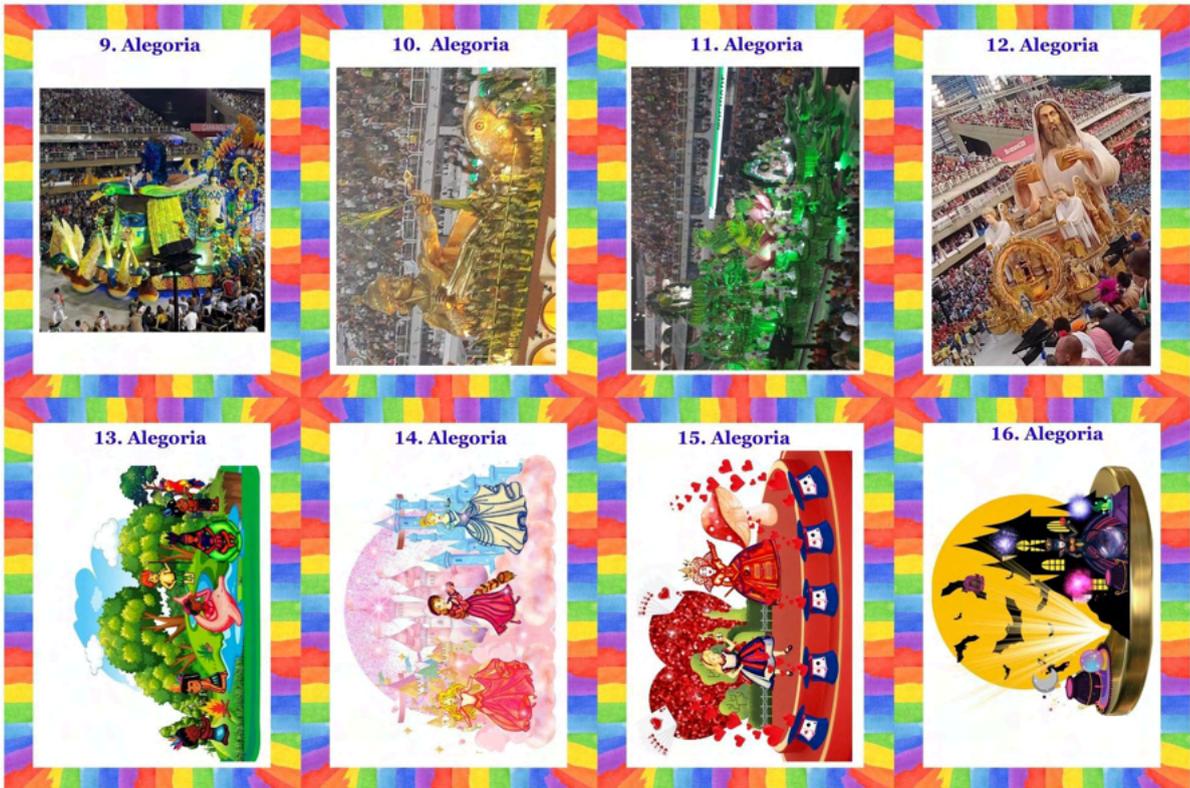
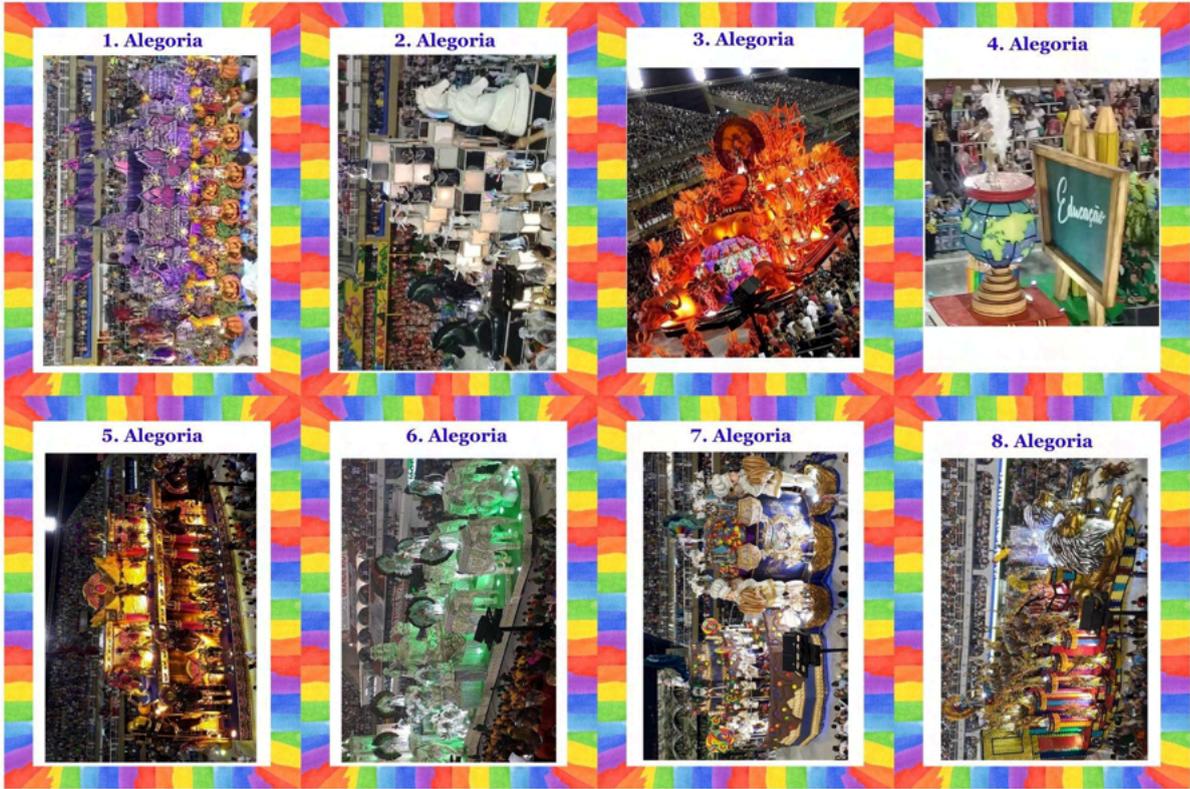
### 16. Samba-enredo

“Vamos mergulhar nessa  
jogada  
A sorte está lançada  
Hoje é o grande dia  
No tabuleiro da emoção  
Vou apostar na alegria...  
Faço qualquer coisa  
Pra deixar você feliz  
De cartas, um castelo  
De peças, um país”

(Unidos do Viradouro, 2007)









### 1. Carta Reflexiva

“Sonhar não custa nada  
E o meu sonho é tão real  
Mergulhei nessa magia  
Era tudo que eu queria...”

(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 1992)

**Quais seus maiores  
sonhos na vida?**

### 2. Carta Reflexiva

“Você, o que faria  
se o mundo fosse acabar  
e só lhe restasse este dia  
pra viver?”

(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 2015)

**O que você faria se só  
tivesse mais um dia?**

### 3. Carta Reflexiva

“Hoje a ilha vem brincar...  
Amor!  
Vem sorrindo cirandar que eu  
vou  
Dar meia volta, volta e meia no  
seu coração  
Ser criança não é brincando não!

(União da Ilha da Governador,  
2014)

**Por que ser criança não é  
brincando não ?**

### 4. Carta Reflexiva

“Explode amor  
É carnaval  
O mundo se abraça  
Pela paz universal”

(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 2001)

**Como podemos  
contribuir para gerar  
paz?**

### 5. Carta Reflexiva

“Tá na hora, vamos  
simbora.  
Amar é dar proteção ao  
maior tesouro da nação!”

(União da Ilha, 2014)

**Qual será o maior  
tesouro da nação?**

### 7. Carta Reflexiva

“Vamos planejar o  
amanhã... Porque os  
sonhos vivem dentro de  
nós e é possível torná-los  
realidade, se trabalharmos  
juntos.”

(Unidos da Tijuca, 2020).

**Quais nossos sonhos  
para o mundo?**

### 8. Carta Reflexiva

“De onde viemos?  
Aonde vamos? Como  
escolher o futuro que  
queremos?”

(Unidos de Vila Isabel,  
2018)

**Reflitam e  
respondam.**

### 9. Carta Reflexiva

“Eu acredito em você.  
E você?”

(Acadêmicos do Grande  
Rio, 2012)

**Vocês acreditam  
em vocês mesmos?  
Por quê?**

### 10. Carta Reflexiva

“É segredo, não conto a  
ninguém

Sou Tijuca, vou além  
O seu olhar, vou iludir  
A tentação é descobrir”

(Unidos da Tijuca, 2010)

**Você acha importante  
contar seus segredos  
para alguém? Por quê?**

### 11. Carta Reflexiva

“Vamos fazer a nossa parte!  
Querer é poder, e o amor  
constrói. É possível descobrir  
o nosso próprio paraíso,  
afinal, ele está perto de nós,  
dentro de nós mesmos, em  
nosso interior.”

(Mocidade Independente de Padre  
Miguel, 2010)

**Como acessamos nosso  
paraíso interno?**

### 12. Carta Reflexiva

“Está esperando o que  
pra ser feliz?”

(Mocidade Independente  
de Padre Miguel, 2010)

**Você é feliz? O que é  
felicidade pra você ?**

### 13. Carta Reflexiva

“Quem me viu chorar  
Vai me ver sorrir  
Pode acreditar, o amor  
está aqui  
Viraviradouro iluminou  
O brilho no olhar voltou”

(Unidos do Viradouro,  
2019)

**O que te faz sorrir?**

### 14. Carta Reflexiva

“Eu tenho a missão de educar o  
povo  
Combater a fome e a pobreza  
cuidar do corpo e da alma e a  
mente purificar  
preservar a natureza...”

(Império da Zona Norte, 2012)

**Qual você acha que seria  
uma das suas missões na  
vida?**

### 15. Carta Reflexiva

“Quero seguir, é  
proibido proibir!”

(Imperatriz Dona  
Leopoldina, 2012)

**O que deveria ser  
proibido proibir?**

### 16. Carta Reflexiva

“Crianças são a esperança  
O futuro da nação  
... É o amor à arte que me  
faz lutar pra me tornar um  
vencedor desse carnaval”

(Império da Zona Norte,  
2012)

**Você concorda que as  
crianças são a  
esperança?**

### 1. Carta-tarefa

“É hora de darmos as mãos,  
Lutarmos pro mundo  
mudar...”

(Portela, 2008)

**Deem as mãos e digam  
que atitudes podem ter  
para ajudar o mundo a  
mudar para melhor.**

### 2. Carta-tarefa

“A imaginação desafia o  
homem a mudar sua  
realidade. Era uma vez um  
lugar onde reinava a paz, a  
pureza, a sabedoria, a  
fartura e a justiça...”

(Unidos da Tijuca, 2005)

**Fechem os olhos,  
imaginem e digam  
como seria esse lugar.**

### 3. Carta-tarefa

“Uma história de amor  
sem ponto final...”

(Acadêmicos do Salgueiro,  
2010)

**Quem são as pessoas  
que você mais ama?  
Você se inclui entre  
elas?**

### 4. Carta-tarefa

“O amor é a linguagem  
universal.”

(Portela, 2009)

**Dê um abraço em  
cada jogador!**

### 5. Carta-tarefa

O riso e o carnaval são  
companheiros  
inseparáveis, nascidos da  
grande vocação humana  
para o alto astral.

(Unidos do Viradouro, 2005)

**Ria por uma rodada.**

### 7. Carta-tarefa

“Todos nós temos a  
nossa luz pessoal.”

(Mocidade Independente  
de Padre Miguel, 1998)

**Cada um deve dizer  
três qualidades  
suas.**

### 8. Carta-tarefa

“A todo momento há  
escolhas pra fazer na vida e  
são essas escolhas que  
determinam nossa maneira  
de estar no mundo.”

(Mocidade Independente de  
Padre Miguel, 2001)

**Escolham e digam uma  
especialidade de cada  
jogador.**

### 9. Carta-tarefa

“Em cada traço que rabisco no papel vou desenhando meu destino...”

(Águia de Ouro, 2020)

**Escreva um objetivo que tens na vida.**

### 10. Carta-tarefa

“Vem fazer o bem, sem olhar a quem”

(Mocidade Independente de Padre Miguel, 2003)

**Diga três boas ações que pretendes fazer.**

### 11. Carta-tarefa

“É hora de darmos as mãos, cumprir a nossa missão...”

(Mancha Verde, 2020)

**Deem as mãos e reflitam sobre sua missão no mundo...**

### 12. Carta-tarefa

“Só o amor pode curar o mundo... Perdoe se algo te fiz, me abraça e vem ser feliz.”

(Mancha Verde, 2020)

**Fechem os olhos e perdoem quem precisam perdoar. A seguir deem um abraço coletivo.**

### 13. Carta-tarefa

“Eu quero é Sambar! A cura do corpo e da alma no Samba está!”

(Imperatriz Leopoldinense, 2011)

**Sambem em roda.**

### 15. Carta-tarefa

“A receita da alegria é....”

(Dragões da Real, 2020)

**Digam qual é a receita da alegria para vocês.**

### 16. Carta-tarefa

“A festa não tem hora pra acabar... dessa vida eu vou levar aquilo que eu viver!”

(Dragões da Real, 2020)

**Levantem, pulem e dancem juntos!**

**Carta-surpresa**

Alagou o barracão da sua escola de samba, e perderam parte das fantasias. Antes de chegar ao desfile, desenhem mais uma fantasia.

**Carta-surpresa**

O data do desfile se aproxima. Corram para o próximo espaço, jogando com dois dados até lá.

**Carta-surpresa**

Está faltando recursos para a confecção das alegorias. Utilizem também elementos da natureza na confecção da sua alegoria, se ainda não estiver pronta.

**Carta-surpresa**

Algumas baianas se aposentaram e não poderão desfilar. Ensaaiem imitando baianas, dançando e girando.

**Carta-surpresa**

A escola conseguiu reaproveitar partes das alegorias anteriores. Desenhem uma alegoria a menos, se ainda não as tiverem desenhado.

**Carta-surpresa**

A escola decidiu comprar algumas fantasias prontas. Desenhem uma fantasia a menos, se ainda não as tiverem feito.

**Carta-surpresa**

A escola venceu o carnaval passado e poderá avançar mais depressa, com mais recursos. Joguem com dois dados até o próximo ambiente.

**Carta-surpresa**

A escola contratou um grupo para uma ala coreografada. Podem pular essa tarefa quando estiverem no espaço dança.

**Desfile**

É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira!  
(União da Ilha do Governador, 2014)

**Desfile**

Viraviradouro  
(Viradouro, 2019)

**Desfile**

História para  
ninar gente  
grande.  
(Mangueira, 2019)

**Desfile**

Eu sou o tempo.  
Tempo é vida.  
(Mocidade  
Independente de  
Padre Miguel, 2019)

**Desfile**

Namastê.  
(Mocidade  
Independente de  
Padre Miguel, 2018)



**APÊNDICE M - Jogo Brincarnavalizar - Tabelas de organograma**

	nome da fantasia	descrição
comissão de frente		
alegoria 1 - abre-alas		
ala 1		
ala 2		
mestre-sala e porta-bandeira		
ala 3		
ala 4		
alegoria 2		
ala 5		
ala 6		
ala 7		
ala 8		
alegoria 3		
ala 9 - baianas		
ala 10		
ala 11		
ala 12		
bateria		
alegoria 4		

	nome da fantasia	descrição
comissão de frente	Era uma vez	personagens saindo de dentro de um livro de contos de fadas e fazendo coreografia
alegoria 1 - abre-alas	Princesas e Príncipes	casinha com Branca de neve, o príncipe e os sete anões; castelo com Bela adormecida deitada e príncipe enfrentando dragão (Malévola que se transforma)
ala 1	A Pequena Sereia	com calda que coloca e tira, ficando com pernas
ala 2	Aladin e Jasmine	metade da ala de Aladin e metade de Jasmine, fazendo coreografia com tapete mágico
mestre-sala e porta-bandeira	A Bela e a Fera	a Fera se transforma em homem no meio do desfile, no esplendor e na saia do vestido da Bela estão sentados alguns objetos animados
ala 3	Cinderela	com relógio e vestido que se transforma
ala 4	Moana	com galinho no ombro e remo
alegoria 2	Vilões e Vilãs	navio com Capitão Gancho e piratas, Úrsula no mar em tamanho gigante
ala 5	Rainha de Copas	esplendor com cartas de copas
ala 6	Rainha Má	com maçã e espelho mágico
ala 7	Madame Mim	esplendor com animais em que ela se transforma
ala 8	Jafar	com arara e cajado mágico
alegoria 3	Personagens Encantados	País das maravilhas, Oz e outros reinos mágicos
ala 9 - baianas	Fadas	coloridas com asas, varinha e pó mágico
ala 10	Gênio	com lâmpada
ala 11	Mago Merlin	com chapéu e varinha mágica
ala 12	Chapeleiro Maluco	com xícara de chá
bateria	Rumpelstiltskin	com roca fiando palha em ouro
alegoria 4	Novos finais e começos	contos se entrelaçando, princesas voando sozinhas no tapete mágico desbravando o mundo, vilões casando, mágicas acontecendo, crianças nascendo

## APÊNDICE N - Jogo Brincarnavalizar - Referências

### A) Cartas colecionáveis de ambientes:

1. **Elementos:** Elaboração da autora com desenhos próprios e referências 2 e 3.
2. **Tema:** União da Ilha do Governador. É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. 2014. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 21 jul. 2023.
3. **Enredo:** Estação Primeira de Mangueira. História para ninar gente grande. 2019. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/estacao-primeira-de-mangueira/2019/>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- 4 e 10. **Organogramas:** elaboração da autora.
5. **Samba-enredo:** imagem do canva.
- 6, 7 e 8. **Fantasia, alegorias, dança:** desenhos e elaboração da autora.
9. **Comissão de frente:** Mocidade Independente de Padre Miguel. 2018. 1 ilustração. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/desfile-da-mocidade-independent-e-de-padre-miguel-veja-fotos>. Acesso em: 17 jul. 2023.

### B) Cartas dos personagens:

**Imagens:** desenhos da autora

**Descrições:**

- 1 e 2. Macedo, M. S. Pequeno dicionário do carnaval carioca. 1. ed. São Paulo: PerSe, 2014. E-book.
- 3 a 6. elaboração da autora.

### C) Peças dos personagens: desenhos da autora

### D) Cartas dos elementos - escritas:

1. Tema (CETE, 2020)
2. Enredo (Madruga, 2016, p. 77)
3. Samba-enredo (Macedo, 2014, p. 86)
4. Fantasia (Macedo, 2014)
5. Carro alegórico ou Alegoria (Macedo, 2014, p. 33)
6. Comissão de frente (Macedo, 2014)
7. Organograma (CETE, 2020)
8. Desfile (Macedo, 2014, p. 41)
9. Coreografia (Macedo, 2014, p. 39)
10. Escola de samba (Macedo, 2014)
11. Ala (Macedo, 2014, p. 9)
12. Baianas (Macedo, 2014, p. 22)
13. Bateria (Macedo, 2014, p. 24)

MACEDO, M. S. **Pequeno dicionário do carnaval carioca**. 1. ed. São Paulo: PerSe, 2014. E-book.

MADRUGA, Z. E. F. **Modelagem & aleg(o)rias: um enredo entre cultura e educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. E-book.

CETE (Centro de Estudos de Tema Enredo). Curso de tema enredo. Porto Alegre, 2020.

### E) Cartas dos elementos - imagens:

**1. Tema:** União da Ilha do Governador. É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. 2014. 1 ilustração. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

**2. Enredo:** Estação Primeira de Mangueira. História para ninar gente grande. 2019. 1 ilustração. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/estacao-primeira-de-mangueira/2019/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

**3. Samba-enredo:** imagem do canva.

**4. Fantasias:** desenho da autora.

**5. Alegorias:** desenho da autora.

**6. Comissão de frente:** Mocidade Independente de Padre Miguel 2018. 1 ilustração.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/desfile-da-mocidade-independente-de-padre-miguel-veja-fotos>. Acesso em: 17 jul. 2023.

**7. Organograma:** elaborado pela autora.

**8. Desfile:** foto da autora. Rio de Janeiro, 2018.

**9. Coreografia:** foto da autora. Rio de Janeiro, 2018

**10. Escolas de samba:** bandeira da Mocidade Independente de Padre Miguel. 1 ilustração.

Disponível em:

[https://www.google.com/search?rlz=1CDGOYI\\_enBR968BR968&hl=pt&q=mocidade+bandeira&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKewjprb\\_EnrCAAxVIuJUCHZdWDzgQ0pQJegQICxAB&biw=320&bih=532&dpr=3#imgsrc=EZu94rvuv8GpVM](https://www.google.com/search?rlz=1CDGOYI_enBR968BR968&hl=pt&q=mocidade+bandeira&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKewjprb_EnrCAAxVIuJUCHZdWDzgQ0pQJegQICxAB&biw=320&bih=532&dpr=3#imgsrc=EZu94rvuv8GpVM). Acesso em: 26 jul. 2023.

**11. Ala:** foto da autora. Rio de Janeiro, 2018.

**12. Baianas:** foto da autora. Rio de Janeiro, 2018.

**13. Bateria:** Estação Primeira de Mangueira 2022. 1 ilustração Disponível em:

<https://www.carnavalesco.com.br/analise-da-bateria-da-mangueira-no-desfile-de-2022/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

### F) Cartas de temas:

**1.** Mocidade Independente de Padre Miguel. Namastê: a Estrela que habita em mim saúda a que existe em você! 2018. 1 ilustração. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2018/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

**2.** Acadêmicos do Salgueiro. Senhoras do ventre do mundo. 2018. 1 ilustração. Disponível em: <https://www.srzd.com/carnaval/salgueiro-apresenta-sinopse-aos-compositores/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

3. Acadêmicos do Grande Rio. Eu acredito em você. E você? 2012. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-grande-rio/2012/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

4. Mocidade Independente de Padre Miguel. Eu sou o tempo. O tempo é vida. 2019. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2019/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

5. Acadêmicos do Salgueiro. Gaia - a vida em nossas mãos. 2014. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2014/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

6. Unidos de Vila Isabel. Corra que o futuro vem aí. 2018. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-de-vila-isabel/2018/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

7. Estrela do terceiro milênio. Me dê a sua tristeza que eu transformo em alegria. 2023. 1 ilustração. Disponível em: <https://ligasp.com.br/estrela-do-terceiro-milenio-define-enredo-para-carnaval-2023/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

8. União da Ilha do Governador. Doum e Amora - crianças mudam o mundo. 2023. 1 ilustração. Disponível em: <https://portalcarnaval.com.br/uniao-da-ilha-divulga-enredo-para-o-carnaval-2024/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

9. Mocidade Independente de Padre Miguel. Se o mundo fosse acabar, me diz o que você faria! 2015. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2015/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

10. Mocidade Independente de Padre Miguel. Terras de meu céu, estrelas de meu chão. 2023. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2023/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

11. Unidos de Vila Isabel. Nessa festa eu levo fé. 2023. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-de-vila-isabel/2023/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

12. União da Ilha do Governador. É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. 2014. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

13. Imperatriz Leopoldinense. Brasil de todos os deuses. 2010. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/imperatriz-leopoldinense/2010/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

14. Camisa 12. Da inclusão à superação, todos somos iguais. Sou um campeão. 1 ilustração. Disponível em: <https://ligasp.com.br/camisa-12-vai-levar-a-luta-pela-inclusao-social-pro-anhemi/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

15. Mocidade Independente de Padre Miguel. Parábola dos divinos semeadores. 2011. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2011/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

16. Estação Primeira de Mangueira. História para ninar gente grande. 2019. 1 ilustração. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/estacao-primeira-de-mangueira/2019/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

### **G) Enredos**

1 e 2. Louzada, A.; Fabato, F. Namastê: a Estrela que habita em mim saúda a que existe em você! Mocidade Independente de Padre Miguel, 2018. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2018/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

3. Rodrigues, C.; Pinto, L. Eu acredito em você. E você? Acadêmicos do Grande Rio, 2012. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-grande-rio/2012/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

4 e 15. Lage, R.; Látvia, M. Paz e harmonia: a Mocidade é alegria. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2001. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2001/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

5, 6, 7 e 8. Barros, P. Viraviradouro. Unidos do Viradouro, 2019. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

9. Lage, R. Brilha no céu a estrela que me faz sonhar. Mocidade Independente de Padre Miguel, 1998. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/1998/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

10. Lage, R.; Rabelo, L. E por que não? Acadêmicos do Salgueiro, 1987. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/1987/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

11. Queiroz, M; Vieira, C. E por falar em amor, onde anda você? Portela, 2009. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/portela/2009/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

12. Souza, A. É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. União da Ilha do Governador, 2014. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

13. Barros, P. Entrou por um lado, saiu pelo outro... Quem quiser que invente outro! Unidos da Tijuca, 2005. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-da-tijuca/2005/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

14. Barros, P. A Viradouro vira o jogo. Unidos do Viradouro, 2007. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2007/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

16. Joãozinho Trinta. Alice no Brasil das Maravilhas. Beija-flor de Nilópolis, 1991. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/beija-flor-de-nilopolis/1991/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

#### **H) Sambas-enredo - letras:**

1. Renan Gêmeo *et al.* Viraviradouro. Unidos do Viradouro, 2019. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

2. Veloso, A. *et al.* Namastê: a Estrela que habita em mim saúda a que existe em você! Mocidade Independente de Padre Miguel, 2018. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2018/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

3. Nicolau, D. *et al.* Eu sou o tempo. O tempo é vida. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2019. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2019/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

4 e 5. Gonzaguinha. O que é? O que é? Império Serrano, 2019. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/imperio-serrano/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

6 e 7. Manfredini *et al.* Histórias sem fim! Acadêmicos do Salgueiro, 2010. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2010/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

8. Giovanni, J.; Glória, Z.; Reis, H. Parábola dos Divinos Semeadores. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2011. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2011/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

9 e 10. Edispuma *et al.* Eu acredito em você. E você? Acadêmicos do Grande Rio, 2012. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-grande-rio/2012/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

11. Mocidade, P; Viola; Silveira, M. Sonhar não custa nada, ou quase nada. Mocidade Independente de Padre Miguel, 1992. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/1992/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

12 e 13. Poeta, P. *et al.* É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. União da Ilha do Governador, 2014. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

14. Ruy, E. *et al.* Uma delirante confusão fabulística. Imperatriz Leopoldinense, 2005. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/imperatriz-leopoldinense/2005/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

15. Pelé *et al.* Alice no Brasil das Maravilhas. Beija-flor de Nilópolis, 1991. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/beija-flor-de-nilopolis/1991/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

16. Clarão, G. *et al.* A Viradouro vira o jogo. Unidos do Viradouro, 2007. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2007/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

#### **D) Sambas-enredo - áudios:**

1. Edispuma *et al.* Eu acredito em você. E você? Acadêmicos do Grande Rio, 2012.

Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-grande-rio/2012/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

2. Gonzaguinha. O que é? O que é? Império Serrano, 2019. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/imperio-serrano/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

3. Veloso, A. *et al.* Namastê: a Estrela que habita em mim saúda a que existe em você! Mocidade Independente de Padre Miguel, 2018. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2018/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

4. Manfredini *et al.* Histórias sem fim! Acadêmicos do Salgueiro, 2010. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2010/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

5. Gêmeo, R. *et al.* ViraViradouro. Unidos do Viradouro, 2019. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

6. Poeta, P. *et al.* É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. União da Ilha do Governador, 2014. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 13 jul. 2023.
7. Dom Jr. *et al.* Utopia - é preciso acreditar. Independente Tricolor, 2020. Disponível em:  
[https://music.youtube.com/watch?v=uUR\\_2p9sxpw&si=0MaDgLUY8CzZ0\\_C](https://music.youtube.com/watch?v=uUR_2p9sxpw&si=0MaDgLUY8CzZ0_C). Acesso em: 31 jul. 2023.
8. Giovanni, J.; Glória, Z.; Reis, H. Parábola dos Divinos Semeadores. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2011. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2011/>. Acesso em: 15 jul. 2023.
9. Nicolau, D. *et al.* Eu sou o tempo. O tempo é vida. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2019. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2019/>. Acesso em: 17 jul. 2023.
10. Alves, J. *et al.* É segredo! Unidos da Tijuca, 2010. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-da-tijuca/2010/>. Acesso em: 28 jul. 2023.
11. Domênico, D. *et al.* História para ninar gente grande. Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/estacao-primeira-de-mangueira/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.
12. Mendonça, R. *et al.* Se o mundo fosse acabar me diz o que você faria! Mocidade Independente de Padre Miguel, 2015. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2015/>. Acesso em: 29 jul. 2023.
13. Bira *et al.* Os sonhos sempre vem pra quem sonhar. Porto da Pedra, 2011. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=SgKJPR3i2LY&si=c6Mh4DtwOXG97KQj>. Acesso em: 29 jul. 2023.
14. Dias, E. *et al.* 75 anos de cara pintada de Brasil – UNE somos nós, nosso samba, nossa voz. Imperatriz Dona Leopoldina, 2012. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=CKaFwyySpUg&feature=share>. Acesso em: 27 jul. 2023.
15. Xande de Pilares *et al.* Gaia - a Vida em nossas mãos. Acadêmicos do Salgueiro, 2014. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2014/>. Acesso em: 28 jul. 2023.
16. Ortiz, T; Silva, W. O Império contra-ataca. Império da Zona Norte, 2012. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=te431GMmDe4&feature=share>. Acesso em: 27 jul. 2023.

17. Poesia, A. *et al.* O poder do saber - Se saber é poder...quem sabe faz a hora. Não espera acontecer. Água de Ouro, 2020. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=fm6WwrXBSbo&si=1bukq51JJ4I6ONk6>. Acesso em: 3 ago. 2023.
18. Dario Jr. *et al.* Se essa rua fosse minha. Beija-flor de Nilópolis, 2020. Disponível em:  
[https://music.youtube.com/watch?v=im32VzopS\\_w&si=i8oKe4gCGEFKBAha](https://music.youtube.com/watch?v=im32VzopS_w&si=i8oKe4gCGEFKBAha). Acesso em: 31 jul. 2023.
19. Carvalho, R. *et al.* Planeta Água. Mancha Verde, 2022. Disponível em:  
[https://music.youtube.com/watch?v=XBg\\_xljGWFo&si=GrPTPsdz4jIUuLu](https://music.youtube.com/watch?v=XBg_xljGWFo&si=GrPTPsdz4jIUuLu). Acesso em: 4 ago. 2023.
20. Machado *et al.* As Áfricas que a Bahia canta. Estação Primeira de Mangueira, 2023. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=M2TIkgTH0wM&si=RA6pSJ8v0X37OJvQ>. Acesso em: 31 jul. 2023.
21. Mauro Pirata *et al.* Educação - Um salto para a liberdade. Leandro de Itaquera, 1999. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=gOCTVUXz80I&si=-mkzYBsdIWlqkWK>. Acesso em: 3 ago. 2023.
22. Goes, R *et al.* Favela. São Clemente, 2014. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=fVaWm7desQc&si=Byeydys-xkOr6mg>. Acesso em: 6 ago. 2023.
23. Dudu Nobre *et al.* O mundo precisa de cada um de nós - A Vila é porta-voz. Unidos de Vila Maria, 2022. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=7WRV1MaWt90&si=qabZ0M9ee4j12Xyl>. Acesso em: 6 ago. 2023.
24. Sukata *et al.* O Pequeno Príncipe do Sertão. Tom Maior, 2022. Disponível em:  
<https://music.youtube.com/watch?v=4g3fM7iJGa4&si=AZFR0-tkAIZJoRht>. Acesso em: 7 ago. 2023.

## **J) Cartas Reflexivas**

1. Mocidade, P; Viola; Silveira, M. Sonhar não custa nada, ou quase nada. Mocidade Independente de Padre Miguel, 1992. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/1992/>. Acesso em: 19 jul. 2023.
2. Mendonça, R. *et al.* Se o mundo fosse acabar me diz o que você faria! Mocidade Independente de Padre Miguel, 2015. Disponível em:  
<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2015/>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- 3 e 5. Poeta, P. *et al.* É brinquedo, é brincadeira, a Ilha vai levantar poeira. União da Ilha do Governador, 2014. Disponível em:

<https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/uniao-da-ilha-do-governador/2014/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

4. Brito, J. *et al.* Paz e harmonia - a Mocidade é alegria. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2001. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2001/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

6. Gonzaguinha. O que é? O que é? Império Serrano, 2019. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/imperio-serrano/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

7. Barros, P. Onde moram os sonhos. Unidos da Tijuca, 2020. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-da-tijuca/2020/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

8. Barros, P. Corra que o futuro vem aí. Unidos de Vila Isabel, 2018. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-de-vila-isabel/2018/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

9. Rodrigues, C.; Pinto, L. Eu acredito em você. E você? Acadêmicos do Grande Rio, 2012. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-grande-rio/2012/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

10. Alves, J. *et al.* É segredo! Unidos da Tijuca, 2010. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-da-tijuca/2010/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

11 e 12. J. Giovanni, Zé Glória e Hugo Reis. Do paraíso de Deus ao paraíso da loucura, cada um sabe o que procura. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2010. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2010/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

13. Gêmeo, R. *et al.* ViraViradouro. Unidos do Viradouro, 2019. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2019/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

14 e 16. Ortiz, T; Silva, W. O Império contra-ataca. Império da Zona Norte, 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/carnaval/2012/noticia/2012/01/imperio-da-zona-norte-pede-em-enredo-que-o-bem-venca-o-mal>. Acesso em: 27 jul. 2023.

15. Dias, E. *et al.* 75 anos de cara pintada de Brasil – UNE somos nós, nosso samba, nossa voz. Imperatriz Dona Leopoldina, 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/carnaval/2012/noticia/2012/01/imperatriz-dona-leopoldina-lembra-os-75-anos-da-une.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

**L) Cartas-tarefa:**

1. Nogueira, D. *et al.* Reconstruindo a natureza, recriando a vida: o sonho vira realidade. Portela, 2008. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/portela/2008/>. Acesso em: 06 ago. 2023.
2. Barros, P. Entrou por um lado, saiu pelo outro... Quem quiser que invente outro! Unidos da Tijuca, 2005. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-da-tijuca/2005/>. Acesso em: 14 jul. 2023.
3. Manfredini *et al.* Histórias sem fim! Acadêmicos do Salgueiro, 2010. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/2010/>. Acesso em: 11 jul. 2023.
4. Queiroz, M; Vieira, C. E por falar em amor, onde anda você? Portela, 2009. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/portela/2009/>. Acesso em: 20 jul. 2023.
5. Quintaes, M; Mello, G; Brígida, M. A Viradouro é só sorriso! Unidos do Viradouro, 2005. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/2005/>. Acesso em: 03 ago. 2023.
6. Joãosinho Trinta. Alice no Brasil das Maravilhas. Beija-flor de Nilópolis, 1991. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/beija-flor-de-nilopolis/1991/>. Acesso em: 19 jul. 2023
7. Lage, R. Brilha no céu a estrela que me faz sonhar. Mocidade Independente de Padre Miguel, 1998. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/1998/>. Acesso em: 19 jul. 2023.
8. Lage, R; Lavia, M. Paz e harmonia - a Mocidade é alegria. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2001. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2001/>. Acesso em: 16 jul. 2023.
9. Poesia, A. *et al.* O poder do saber - Se saber é poder...quem sabe faz a hora. Não espera acontecer. Águia de Ouro, 2020. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=fm6WwrXBSbo&si=3Np7V1xCYNbYwDgT>. Acesso em: 3 ago. 2023.
10. Santana; Simpatia, R. Para sempre no seu coração - carnaval da doação. Mocidade Independente de Padre Miguel, 2003. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/mocidade-independente-de-padre-miguel/2003/>. Acesso em: 4 ago. 2023.
- 11 e 12. Alves, D. *et al.* Pai. Perdoai! Eles não sabem o que fazem. Mancha Verde, 2020. Disponível em:

<https://music.youtube.com/watch?v=yPtzX5dWCXs&si=tzoaEh8eHC-N6MCK>. Acesso em: 15 ago. 2023.

13. Flavinho *et al.* Imperatriz adverte: sambar faz bem à saúde. Imperatriz Leopoldinense, 2011. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/imperatriz-leopoldinense/2011/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

14, 15 e 16. Vila, A. *et al.* A revolução do riso: A arte de subverter o mundo pelo divino poder da alegria. Dragões da Real, 2020. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=4VY3kSIX8Jc&si=Gu4Kw5ds0fSJ2t1V>. Acesso em: 14 jul. 2023.

**M) cartas surpresa:** elaboradas pela autora.

**N) Cartas de comissão de frente - vídeos:**

1. VIRADOURO 2019 - Comissão de frente. [S. l. : s. n.], 2019. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Diogo Lima. Disponível em: <https://youtu.be/BTIK1oBY43o?si=dyVa3LkztMkVw1eF>. Acesso em: 30 ago. 2023.

2. COMISSÃO de frente da Mangueira 2019 - setor 8. [S. l. : s. n.], 2019. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Lyra. Disponível em: <https://youtu.be/XzndvR5DtKs?si=V8FEYYN8p5yrcrQE>. Acesso em: 27 ago. 2023.

3. Comissão de frente União da Ilha do Governador. [S. l. : s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Crisdemberg. Disponível em: <https://youtu.be/ORvGWvu3qfM?si=kGx70ZNSB9kSI3Y1>. Acesso em: 27 ago. 2023.

4. Mocidade Independente 2018 - Comissão de frente. [S. l. : s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado no canal Diogo Lima. Disponível em: <https://youtu.be/84ZjqXmT5cw?si=lxOq30AxniR9b5q8>. Acesso em: 29 ago. 2023.

5. Comissão Mocidade Independente de Padre Miguel 2023. [S. l. : s. n.], 2023. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Edilson Gomes. Disponível em: [https://youtu.be/km1vO-6WBCE?si=nDSsK\\_qrjNSEuDdz](https://youtu.be/km1vO-6WBCE?si=nDSsK_qrjNSEuDdz). Acesso em: 30 ago. 2023.

6. Comissão de frente Unidos da Tijuca - 2023. [S. l. : s. n.], 2023. 1 vídeo (3min). Publicado no canal Edilson Gomes. Disponível em: <https://youtu.be/RWxBRbkj5no?si=1CQxxC636YE3H8PP>. Acesso em: 29 ago. 2023.

7. Grande Rio 2020 - Comissão de frente. [S. l. : s. n.], 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado no canal Diogo Lima. Disponível em: [https://youtu.be/R-A3OPZuWtk?si=vD7WWDsyDk\\_F6m](https://youtu.be/R-A3OPZuWtk?si=vD7WWDsyDk_F6m). Acesso em: 01 set. 2023.

8. COMPLETE presentation Unidos da Tijuca Comissão de frente - 2010. [S. l. : s. n.], 2010. 1 vídeo (5 min). Publicado no canal *SoundsOfSamba*. Disponível em: [https://youtu.be/NJQqcIIo93I?si=Qfw1Yzf\\_EmXlqyx7](https://youtu.be/NJQqcIIo93I?si=Qfw1Yzf_EmXlqyx7). Acesso em: 9 set. 2023.

9. Comissão de frente Mocidade independente de Padre Miguel - 2017. *[S. l. : s. n.]*, 2017. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Edu Collen cultural. Disponível em: [https://youtu.be/HLOOxZ1RxoI?si=Zw4QnnJ\\_zB\\_jBZ1M](https://youtu.be/HLOOxZ1RxoI?si=Zw4QnnJ_zB_jBZ1M). Acesso em: 01 set. 2023.

10. Comissão de frente Paraíso do Tuiuti - 2023. *[S. l. : s. n.]*, 2023. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Edilson Gomes. Disponível em: [https://youtu.be/xNq9YD763RE?si=ysD79KXxcWzYApV\\_](https://youtu.be/xNq9YD763RE?si=ysD79KXxcWzYApV_). Acesso em: 01 set. 2023.

11. Comissão de frente - Mocidade Alegre - desfile 2019. *[S. l. : s. n.]*, 2019. 1 vídeo (5 min). Publicado no canal Comissões de frente SP. Disponível em: <https://youtu.be/vvGM5e0ZVUI?si=tAn060rfmouNiF2T>. Acesso em: 9 set. 2023.

12. Salgueiro 2020 - Comissão de frente. *[S. l. : s. n.]*, 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado no canal Diogo Lima. Disponível em: [https://youtu.be/g26xLnyCziw?si=-nCp994\\_Wqun8lDo](https://youtu.be/g26xLnyCziw?si=-nCp994_Wqun8lDo). Acesso em: 9 set. 2023.

### **O) Cartas de dança - vídeos:**

1. Ala das Baianas - Mocidade Alegre São Paulo, 2020. *[S. l. : s. n.]*, 2020. 1 vídeo (24s). Publicado no canal Revista CityPenha. Disponível em: <https://youtu.be/-bkly3Uh2MI?si=0qDMIHi8eO6gXbRw>. Acesso em: 13 set. 2023.

2. Alas das Baianas - 2019 - RJ. *[S. l. : s. n.]*, 2019. 1 vídeo (6 min). Publicado no canal samba do Rio. Disponível em: <https://youtu.be/X4yvXWGoxls?feature=shared>. Acesso em: 13 set. 2023.

3. Ala das Baianas Carnaval SP grupo especial 2018. *[S. l. : s. n.]*, 2018. 1 vídeo (9 min). Publicado no canal Binho Campos - paixão carnaval. Disponível em: [https://youtu.be/J9YgSotAtts?si=xOy3D\\_cFjXAG05ih](https://youtu.be/J9YgSotAtts?si=xOy3D_cFjXAG05ih). Acesso em: 14 set. 2023.

4. Ala das Baianas - Acadêmicos do Salgueiro 2020. *[S. l. : s. n.]*, 2020. 1 vídeo (1 min). Publicado no canal Jeferson Rosa. Disponível em: [https://youtu.be/SzuoVD5al\\_4?si=XdKZTiy-mrvTKca7](https://youtu.be/SzuoVD5al_4?si=XdKZTiy-mrvTKca7). Acesso em: 15 set. 2023.

5. Ala coreografada Acadêmicos do Salgueiro - 2022. *[S. l. : s. n.]*, 2022. 1 vídeo (25s). Publicado no canal Anderson Ribeiro. Disponível em: <https://youtu.be/0MvccRGS2k4?si=pUxhTyzAYigT5V3T>. Acesso em: 20 set. 2023.

6. Ala coreografada Embaixadores do Ritmo. *[S. l. : s. n.]*, 2014. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Portal Leouve. Disponível em: <https://youtu.be/M1bd0e1nl-s?si=2rkJYTOb72ElQwEG>. Acesso em: 20 set. 2023.

7. Ala coreografada Colorado do Brás - 2019. *[S. l. : s. n.]*, 2019. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Walter Jr. Disponível em: [https://youtu.be/-hPr4MKraoc?si=Aw1u\\_qDfISBwCQTo](https://youtu.be/-hPr4MKraoc?si=Aw1u_qDfISBwCQTo). Acesso em: 27 set. 2023.

8. Ala coreografada União da Ilha do Governador - 2019. *[S. l. : s. n.]*, 2019. 1 vídeo (1 min). Publicado no canal Johnny Lima. Disponível em: [https://youtu.be/qvsMY6HBN08?si=u\\_FpND2rULiP5X1-](https://youtu.be/qvsMY6HBN08?si=u_FpND2rULiP5X1-). Acesso em: 27 set. 2023.

9. Casal de Mestre-sala e Porta-bandeira: Estação Primeira de Mangueira - 2023. [S. l. : s. n.], 2023. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Alexandre Marques. Disponível em: <https://youtu.be/rU4vu3NXltA?si=yzdXpSFWVzCVbJg3>. Acesso em: 3 set. 2023.
10. Casal de Mestre-sala e Porta-bandeira: Acadêmicos do Grande Rio - 2023. [S. l. : s. n.], 2023. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal CARNAVALESCO. Disponível em: <https://youtu.be/5V9xw9eu4yU?si=bOJmI9GhQXa35-O5>. Acesso em: 3 set. 2023.
11. Mangueira 2019 - Casal de Mestre-sala e Porta-bandeira. [S. l. : s. n.], 2019. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Diogo Lima. Disponível em: <https://youtu.be/t91a52iD5Ys?si=qO7mUZHIftjcbbe>. Acesso em: 7 set. 2023.
12. Mocidade Independente de Padre Miguel 2022 Casal de Mestre-sala e Porta-bandeira. [S. l. : s. n.], 2022. 1 vídeo (2 min). Publicado no canal Diogo Lima. Disponível em: <https://youtu.be/hdh-PfrR1fY?si=1vpGLEHvmpFy-flu>. Acesso em: 7 set. 2023.
13. Vila, A. *et al.* A revolução do riso: A arte de subverter o mundo pelo divino poder da alegria. Dragões da Real, 2020. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=4VY3kSIX8Jc&si=Gu4Kw5ds0fSJ2t1>. Acesso em: 14 jul. 2023.
14. Araújo, A. *et al.* Mais de mil palhaços no salão. São Clemente, 2016. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/sao-clemente/2016/>. Acesso em: 3 ago. 2023.
15. Góes, R. *et al.* Academicamente popular. São Clemente, 2018. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/sao-clemente/2018/>. Acesso em: 9 ago 2023.
16. Canalli *et al.* Imperatriz - paraíso Foz do Iguaçu. Imperatriz Dona Leopoldina, 2011. Disponível em: [https://music.youtube.com/watch?v=si\\_40TTxS7g&feature=share](https://music.youtube.com/watch?v=si_40TTxS7g&feature=share). Acesso em: 27 jul. 2023.

#### **P) Cartas de fantasias:**

Desenhos da autora.

#### **Q) Cartas alegorias**

**1 a 12** - fotos tiradas pela autora. Rio de Janeiro, 2018 e 2019.

**13 a 16** - desenhos e elaboração da autora.

#### **R) Desfiles:**

1. Viradouro 2019 desfile. [S. l. : s. n.], 2019. 1 vídeo (59 min). Publicado no canal Douglas Sanches. Disponível em: [https://youtu.be/dJbnsqUcdaM?si=SfssDObpe\\_dqN\\_-j](https://youtu.be/dJbnsqUcdaM?si=SfssDObpe_dqN_-j). Acesso em: 13 nov. 2023.

2. Mocidade Independente 2018. [S. l. : s. n.], 2018. 1 vídeo (52 min). Publicado no canal Tudo e mais um pouco. Disponível em: <https://youtu.be/N618Ab0u68o?si=iXRzqDa2-XzRDH6m>. Acesso em: 16 nov 2023.

3. Mocidade Independente 2019. *[S. l. : s. n.]*, 2019. 1 vídeo (51 min). Publicado no canal Carnaval do mundo. Disponível em: <https://youtu.be/uq1ejPlzS4k?si=MoHjrstJSi3xwQGk>. Acesso em: 20 nov. 2023.
4. Mangueira - desfile 2019. *[S. l. : s. n.]*, 2019. 1 vídeo (43min). Publicado no canal Carnaval do mundo. Disponível em: [https://youtu.be/ajEzX\\_66gtQ?si=jxA6UpO1ESYcjwRi](https://youtu.be/ajEzX_66gtQ?si=jxA6UpO1ESYcjwRi). Acesso em: 17 nov. 2023.
5. União da Ilha - desfile 2014. *[S. l. : s. n.]*, 2014. 1 vídeo (53 min). Publicado no canal Carlos Francisco. Disponível em: <https://youtu.be/WSOSCXI0GL8?si=pODHCvV0OB3xgxYw>. Acesso em: 15 nov. 2023.

## APÊNDICE O - Playtest 1



Samba - enredo  
 (Paródia do Samba-enredo "História sem fim"  
 do Acadêmicos do Salgueiro, de 2010)

Refrão { Uma história de amor,  
 Sem ponto final,  
 Eu me amarei para sempre,  
 Curtindo meu carnaval!

Senhei ... com uma linda escola,  
 Amamos minha história, me libertei,  
 Brilhou ... criatividade e alegria,  
 Como sempre desejei!

Na arte de jogar, um novo conviver,  
 Cooperação e imaginação  
 O jogo traz autoestima,  
 Virtude e afetividade  
 O brincar valorizando,  
 A grande diversidade!

## APÊNDICE P - Playtest 2

# Novas Profissões em Auradon

Novas Aulas em Auradon: Divisão em Ação!

Era uma vez um monitor <sup>que</sup> estava passando pelas salas, e foi percebendo que as salas estavam muito quietas, e sem graça. Ele resolve <sup>dar</sup> uma sugestão para diretora Fada Madrinha: convocar novos professores/monitores.

A Fada ~~se~~ gostou da ideia e falou:

- Chamem o mago para evocar o portal!

O primeiro conta de fadas <sup>que apareceu no portal</sup> era um pântano e a fada e seu monitor entraram no portal e deram de cara com a placa em que estava escrito "Cidade Ogro", daí ela procura o SHREK por todos os lados, daí ela ~~conclui~~ <sup>conclui</sup> que ele ~~se~~ só pode estar em algum lugar pelo pântano, daí ~~ela se aproxima dele~~ <sup>ela se aproxima dele</sup> e se debruça contada o "Samburypore". ~~ela~~ A fada ~~de~~ <sup>de</sup> ~~admirava~~ <sup>admirava</sup> e ~~interrompe~~ <sup>interrompe</sup> e fala:

- O senhor está convocado para ser professor em Auradon!

O bruxo chega e interrompe e fala:

- Deixe eu ir junto!

A diretora aceita depois de insistência do bruxo. Fiana fica cuidando das crianças e BURRO e SHREK vão com a Fada Madrinha.

O portal se fecha e aparecem em um labirinto e Finha guarda no labirinto e levaram eles para ver a Rainha de Copos <sup>que diz que</sup> ~~ela~~ <sup>ela</sup> ~~está~~ <sup>está</sup> ~~lá~~ <sup>lá</sup> ~~em~~ <sup>em</sup> ~~um~~ <sup>um</sup> ~~lugar~~ <sup>lugar</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> ~~ela~~ <sup>ela</sup> ~~está~~ <sup>está</sup> ~~convocada~~ <sup>convocada</sup> ~~para~~ <sup>para</sup> ~~ser~~ <sup>ser</sup> ~~professor~~ <sup>professor</sup> ~~em~~ <sup>em</sup> ~~Auradon~~ <sup>Auradon</sup>!

- Cortem as cabeças!

Alice aparece e interrompe:

- Deixe a mulher de ~~falar~~ <sup>falar</sup> ~~asas~~ <sup>asas</sup> ~~falar~~ <sup>falar</sup>!

A fada fala:

- Cara Rainha, a senhora está convocado para ser professor em Auradon!



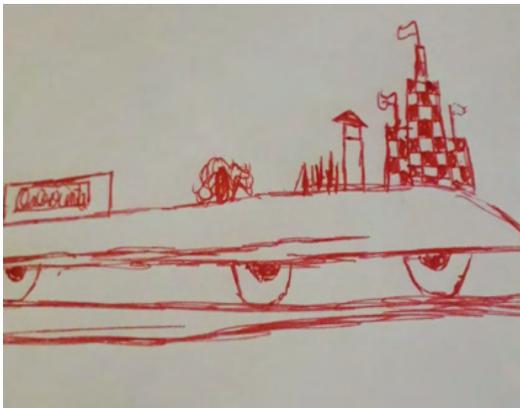
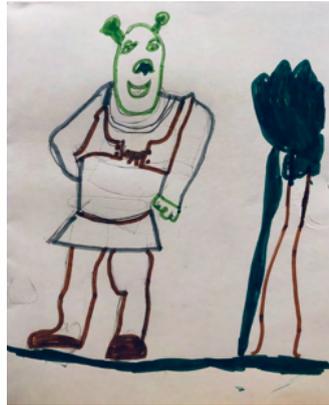
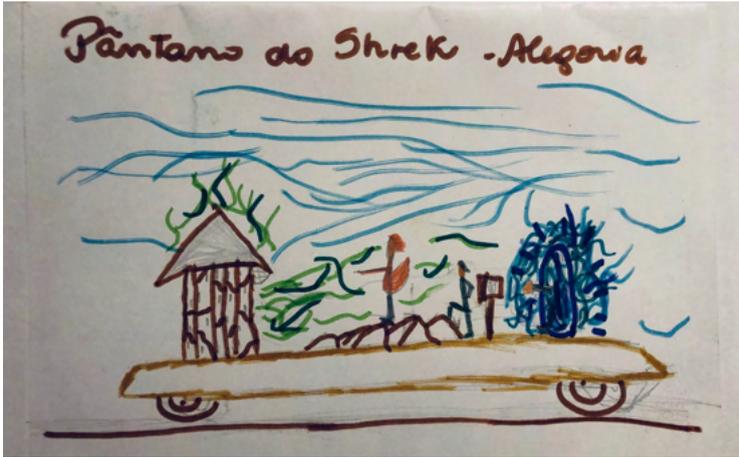
**Novas Aulas em Auradon**

Volta para o País das maravilhas. Os outros professores permaneceram mais um tempo porque estavam <sup>grávidas</sup> gestando os alunos. Mas o Shrek teve que mudar um pouco suas aulas, porque os alunos viviam sujos. O Chapeleiro Maluco teve que mudar também porque as crianças estavam se pendendo nos portais. E a Rainha de Copas, que nem estava mais na escola, está tentando elaborar um plano para se vingar da escola. Fim?

Título do Enredo:  
 Novas Aulas em Auradon: Diversão em Ação?

	nome da fantasia	det
comissão de frente	Aulas dos novos professores	
alegoria 1 - abre-alas	Rainha da Shrek	
ala 1	Shrek	
ala 2	burros	
mestre-sala e porta-bandeira	Fada Maluquinha e o menino	
ala 3		
ala 4		
alegoria 2	País das Maravilhas	
ala 5	Rainha de Copas	
ala 6	Erakosina Maluca	
ala 7	Alice	
ala 8		
alegoria 3	alunos malucos em Auradon	
ala 9 - <del>baianas</del>	burros	
ala 10	Charolinha	
ala 11	Shrek	
ala 12 - <del>baianas</del>	Rainha de Copas	
bateria	MAMITAZOES	

	nome da fantasia	det
comissão de frente	Aulas dos novos professores	
alegoria 1 - abre-alas	Rainha da Shrek	
ala 1	Shrek	
ala 2	burros	
mestre-sala e porta-bandeira	Fada Maluquinha e o menino	
ala 3	_____	
ala 4	_____	
alegoria 2	País das Maravilhas	
ala 5 - <del>baianas</del>	Rainha de Copas	
ala 6	Erakosina Maluca	
ala 7	Alice	
ala 8	_____	
alegoria 3	Alunos malucos em Auradon	
ala 9 - <del>baianas</del>	Mal (filho da Erakosina)	
ala 10	Uma criança da Auradon	
ala 11	Jay (filho do Jaygar)	
ala 12 - <del>baianas</del>	Rainha de Copas	
bateria	MAMITAZOES Novos	





## APÊNDICE Q - Roteiro de entrevista

Entrevista para o Segundo Playtest:

- 1) Você se divertiu? Durante todo o jogo?
- 2) Não gostou de algo? Alguma parte foi chata ou muito difícil?
- 3) Sentiu que tudo era jogo? Diferente das tarefas da escola habituais?
- 4) Quais partes mais gostou?
- 5) As regras estavam claras? Sempre dava pra entender o que tinha que fazer?
- 6) Você mudaria alguma coisa no jogo? Tem alguma sugestão? O que poderia ser diferente?
- 7) E que habilidades você acha que desenvolveu com o jogo? Ou que descobriu que tinha? E acha que aprendeu algo? O quê?
- 8) Se sentiu envolvido? Curioso e motivado em todo o jogo?
- 9) Conseguiu se expressar livremente? Ser você mesmo sempre? Conseguiu dar tuas ideias e criar?
- 10) Como foi a interação com os colegas? Gostou de cooperar? Se sente mais próximo deles agora?
- 11) Jogaria esse jogo outras vezes? Participaria novamente?
- 12) E valeu a pena participar? Acrescentou algo na tua vida?