

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM**

MANOELA GOMES GROSSI LAPRANO

**JOGO DE TABULEIRO: CENÁRIO INOVADOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE ENFERMAGEM**

**SÃO PAULO
2015**

MANOELA GOMES GROSSI LAPRANO

**JOGO DE TABULEIRO: CENÁRIO INOVADOR NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ENFERMAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Fundamentos e Práticas de Gerenciamento em Enfermagem e em Saúde.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Prado

SÃO PAULO

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Catálogo na Publicação (CIP)
Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

Laprano, Manoela Gomes Grossi

Jogo de tabuleiro: cenário inovador na formação de professores de enfermagem / Manoela Gomes Grossi Laprano. São Paulo, 2015.

185 p.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Prado

Área de concentração: Fundamentos e Práticas de Gerenciamento em Enfermagem e em Saúde

1. Educação – enfermagem. 2. Jogos. 3. Tecnologia educacional. 4. Enfermagem – ensino. I. Título.

Nome: Manoela Gomes Grossi Laprano

Título: Jogo de tabuleiro: cenário inovador na formação de professores de enfermagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À Deus, que me concedeu a luz da vida, permitindo-me crescer e evoluir em busca de crescimento espiritual.

Aos meus pais, Cleusa e Luiz, que me acolheram ainda em seus sonhos, e com imensa dedicação me guiaram ao longo da trajetória da vida. O caminho não foi sempre fácil, mas repleto de amor e carinho. Sou ainda mais grata por seu exemplo de Força e Coragem, Mãe, e do Afeto Incondicional, que você, Pai, transborda a todos ao seu redor.

Ao meu único, verdadeiro e grande amor, Tiago. Contigo sei que cada pequeno momento é infinito. Ao teu lado o sol se abre poderoso a cada novo dia, me enchendo de luz e alegria em apenas um segundo, quando ao acordar lembro que adormeci e despertei em seus braços.

Amo vocês!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Este momento é dedicado a você, mestre dessa jornada. À minha querida orientadora Cláudia Prado, que conduziu meus pensamentos durante o desenvolvimento desse estudo.

Através de você vi a beleza das cores, o combustível da criatividade e da visão artística, iluminadas pelo desejo de transformar tudo ao seu redor.

Aprendemos juntas que a vida guarda surpresas, nem sempre boas, mas presenciei sua força, fé e coragem para vencer os obstáculos e transformá-los em um grande aprendizado. A vida é generosa quando nos abençoa com momentos e pessoas especiais, capazes de irradiar sentimentos de justiça, empatia e sinceridade. Serei para sempre grata por tê-los vivido através e com você.

Um grande e forte abraço.

AGRADECIMENTOS

Aos espíritos de luz que me acompanharam, e muitas vezes foram a força invisível que me permitiu continuar.

Ao amigo Luiz Carneiro, um agradecimento mais que especial, por compartilhar suas ideias e seu conhecimento de maneira criativa e desinteressada, que me fizeram ir além dos meus pensamentos e que foram cruciais para esse estudo.

À minha irmã Graziela Gomes Grossi, pela doce presença em minha vida, pela crucial companhia nos momentos mais difíceis, e por conceber Heloísa, nossa imensa alegria.

Ao meu marido, Tiago de Campos Laprano, agora não pelo amor eterno, mas pela amizade que se fez real e presente nas contribuições para a produção dos tabuleiros desse estudo; a paciência nos momentos de dedicação ao mestrado; e por acreditar em meus sonhos e projetos de vida.

À minha fiel amiga Layse Beneli Prado pelo presente de sua amizade carinhosa e inocente.

À amiga Harriet Bárbara Maruxo, por me acompanhar nessa jornada e me permitir caminhar junto, enfrentando as adversidades de mãos dadas comigo.

À Lourdes Helena de Campos pelo apoio real na finalização desta dissertação, pela doçura e paz que transmite.

À Rika M. Kobayashi pela presença e incentivo constante em mostrar o caminho do aprendizado.

Aos amigos do Serviço de Educação Continuada, Sérgio Henrique Simonetti, pela alegria contagiante, Elaine Cristina Perez e Luciana Pomponetti pelo auxílio, pelos conselhos e as boas risadas, e Célia, por me acompanhar nesta caminhada, transmitindo-me força sempre.

À querida professora Estela R. F. Bianchi, pela amizade, respeito e carinho.

À Diretora de Enfermagem, Dra. Andrea Cotait Ayoub, por representar uma grande líder para todos nós.

Às residentes de enfermagem. Por me mostrarem o sentido de educar todos os dias.

À Valentina e Amora, pelo amor e carinho incondicional que me alegam diariamente.

À minha tia Olímpia, que sempre guardou um carinho especial ao meu desejo de estudar e avançar.

À minha Família como um todo, pais, irmãos, primos, tios que sempre me apoiaram e incentivaram.

Às amigas Denise Maria de Almeida e Candice Heimann. Por muitas vezes nos mostrar alternativas no árduo caminho.

Ao amigo Marcos A. Eira Frias, pelos conselhos e abraços, que com certeza me fortaleciam ainda mais.

À Família Dante Pazzanese, enfermeiros, lideranças, administradores e todos os amigos que torceram por mim.

A todos que de alguma forma contribuíram na construção das páginas dessa história.

Laprano MGG. Jogo de tabuleiro: cenário inovador na formação de professores de enfermagem [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2015.

RESUMO

Jogos são tecnologias intelectuais capazes de alterar o processo cognitivo dos indivíduos, através da estimulação da atenção e criatividade. Cabe aos educadores a reflexão crítica acerca de seu uso, pautando-se em padrões pedagógicos que fortaleçam a construção do conhecimento. O referencial teórico utilizado foi a teoria sócio-interacionista de Lev Semionóvich Vygotsky. **Objetivo:** produzir um jogo de tabuleiro como cenário inovador na formação de professores de enfermagem. **Método:** pesquisa aplicada, de produção tecnológica, desenvolvida no curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. O método utilizado para produção do jogo foi o *Design de Games* de Paul Schuytama, que compreende o desenvolvimento do jogo em três etapas. 1. Concepção: são criados os principais elementos do jogo como os objetivos e o tema. 2. Documento de *Design de Game* (DDG): é um projeto que descreve o jogo na íntegra, registrando as definições construídas na concepção. 3. O Desenvolvimento do Jogo: contempla a construção do jogo até então concebida. **Resultados:** Na etapa de concepção, a criação da ideia e a seleção do tema do jogo ocorreram a partir da análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura. O cenário escolhido foi a cidade de Londres, onde foram elencados dez pontos turísticos que dela fazem parte: Palácio de Westminster, *Notting Hill*, Jardim Zoológico de Londres, *Trafalgar Square*, Museu Britânico, *Tower Bridge*, Torre de Londres, Museu de *Florence Nightingale*, *Hamleys* e Palácio de *Buckingham*. Os desafios foram criados com base na identificação de dilemas presentes no tema da prática pedagógica docente e no cenário de Londres. No jogo, *London Trip* o personagem, após concluir o curso de licenciatura em enfermagem, viaja a Londres e interage com situações que são associadas às vivências e desafios que o professor enfrenta diariamente. O jogo permitirá ao jogador produzir significados com prática pedagógica através de metáforas. Cada ponto turístico possui um desafio a ser cumprido, e uma metáfora está a ele associada. As metáforas presentes no jogo abordam os temas:

competências sociais de administração de conflitos; a formação cultural no processo educativo; a interação e a relação professor-aluno; os saberes docente didático-curriculares; o saber docente relacionado ao contexto sócio histórico; dimensão ética como competência docente; o professor mediador no processo de ensino-aprendizagem; os avanços tecnológicos no ensino; a dimensão lúdica e a importância do foco e atenção na atuação do professor. No DDG foi realizada a sistematização da construção do jogo, e descritos em detalhes a história, os cenários, os objetos, o fluxo e as regras do jogo. Na etapa de Desenvolvimento do Jogo, se deu a projeção dos tabuleiros, que foram desenhados nos programas *Corel Photo-paint X7* e *Paint*. **Conclusão:** a produção do jogo *London Trip* apresenta-se como uma potente ferramenta pedagógica, pois privilegia a formação dos futuros professores de enfermagem de forma crítica, colaborativa e lúdica, com foco na construção de saberes para o fortalecimento de competências atitudinais, socioeducativas e ético-políticas, inerentes à prática docente.

Palavras-chave: Educação em enfermagem. Jogos e brinquedos. Tecnologia educacional.

Laprano MGG. Board games: an innovative setting in the education of nursing professors [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2015.

ABSTRACT

Games are intellectual technologies capable of changing the cognitive process of individuals, by stimulating attention and creativity. Educators should critically reflect about their use, considering pedagogical standards that strengthen the construction of knowledge. The social interactionist theory of Lev Semionóvich Vygotsky was used as theoretical framework in this study. **Objective:** to produce a board game as an innovative setting in the education of nursing professors. **Method:** applied research, of technological production, developed in the undergraduate nursing course of the School of Nursing, University of São Paulo. The game was produced using the Game Design method, by Paul Schuytema, which divides the development of a game into three stages. 1. Game Concept: in which the main elements of the game, such as objectives and theme, are created. 2. Game Design Document (GDD): which is a project describing the game in its entirety, and registering the definitions built in the game concept. 3. Game Development: which contemplates the construction of the game that was only conceived up to this point. **Results:** In the game concept stage, the creation of the idea and the selection of the game theme were based on an analysis of the pedagogical project of the undergraduate nursing course. The setting chosen was the city of London, from where ten touristic places were chosen: Palace of Westminster, Notting Hill, the London Zoo, Trafalgar Square, the British Museum, Tower Bridge, the Tower of London, the Florence Nightingale Museum, Hamleys and Buckingham Palace. The challenges created were based on the identification of dilemmas present in the theme of the pedagogical teaching practice, and in the settings of London. In the London Trip game, once the character completes his undergraduate nursing course, he travels to London and interacts with situations that are associated with experiences and challenges daily faced by the professor. The game will allow the player to produce meanings with pedagogical practice through metaphors. Each touristic point has a challenge to be conquered, and an associated metaphor. The metaphors present in the game approach the

following themes: social competences of conflict management; cultural formation in the educational process; professor-student interaction and relationship; didactic-curricular teaching knowledge; teaching knowledge related to the sociohistorical context; ethical dimension as a teaching competence; the mediating professor in the teaching-learning process; technological advances in teaching; the playful dimension and the importance of focus and attention in the professor's performance. In the GDD, the construction of the game was systematized, and the story, settings, objects, flow and rules of the game were described in detail. The stage of Game Development comprised the projection of the boards, which were designed in the Corel Photo-paint X7 and Paint programs. **Conclusion:** the production of the London Trip game resulted in a powerful pedagogical tool, since it privileges the education of future nursing professors in a critic, collaborative and playful manner, focusing on the construction of the knowledge necessary for strengthening attitudinal, socioeducational and ethical-political competences, which are inherent to the teaching practice.

Keywords: Education, Nursing. Educational Technology. Play and Playthings

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Conceitos chaves da teoria sócio-interacionista e do jogo.....	43
Figura 2 -	Etapas do ciclo de desenvolvimento para produção de jogos.....	56
Figura 3 -	Átomos de <i>game</i>	59
Figura 4 -	Estrutura do Documento de <i>Design de Game</i>	61
Figura 5 -	<i>Concepting</i> para criação da ideia do jogo	66
Figura 6 -	Metáforas da prática pedagógica docente trabalhadas em <i>London Trip</i>	70
Figura 7 -	Metáforas e associações dos desafios com a prática docente	71
Figura 8 -	Cenários de <i>London Trip</i>	79
Figura 9 -	Tela ilustrativa do tabuleiro principal de <i>London Trip</i>	81
Figura 10 -	Palácio de <i>Westminster</i> , Londres	82
Figura 11 -	Câmara no interior da Casa dos Comuns do Palácio de <i>Westminster</i> , Londres	83
Figura 12 -	Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “Ataque ao Parlamento”	85
Figura 13 -	Distrito de <i>Notting Hill</i> , Londres	87
Figura 14 -	<i>Portobello Road</i> : umas das ruas principais de <i>Notting Hill</i> , Londres.....	87
Figura 15 -	Tela ilustrativa da estante do desafio “Uma livraria em <i>Notting Hill</i> ”	90
Figura 16 -	<i>London Zoo</i> – Jardim Zoológico de Londres	92
Figura 17 -	Hipopótamos do Jardim Zoológico de Londres	92
Figura 18 -	Tela ilustrativa do tabuleiro de base para as cartas do desafio “O aluno e a formiga”	95

Figura 19 -	Telas ilustrativas das cartas do desafio “O aluno e a formiga”	96
Figura 20 -	<i>Nelson’s Column</i> , na Praça <i>Trafalgar Square</i> , Londres	99
Figura 21 -	Praça <i>Trafalgar Square</i> , Londres	100
Figura 22 -	Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “ <i>Trafalgar War</i> ”	102
Figura 23 -	Museu Britânico, Londres	103
Figura 24 -	Sala de exposição do Museu Britânico, Londres	103
Figura 25 -	Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “O tesouro grego”	106
Figura 26 -	<i>Tower Bridge</i> , Londres	107
Figura 27 -	<i>Tower Bridge</i> iluminada a noite, Londres	107
Figura 28 -	Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “O Labirinto”	111
Figura 29 -	Torre de Londres	112
Figura 30 -	Corvos da Torre de Londres	112
Figura 31 -	Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “Salve as joias da Coroa”	116
Figura 32 -	Busto e uniforme de <i>Florence Nightingale</i> expostos no Museu, Londres	117
Figura 33 -	Museu de <i>Florence Nightingale</i> , Londres	117
Figura 34 -	Tela ilustrativa do quebra cabeça do desafio “Pedaços de uma história”	119
Figura 35 -	Loja de brinquedos <i>Hamleys</i> , Londres	121
Figura 36 -	Interior da loja de brinquedos <i>Hamleys</i> , Londres	121
Figura 37 -	Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “De volta a infância”	124
Figura 38 -	Tela ilustrativa das cartas do desafio “De volta a infância”	124
Figura 39 -	Palácio de <i>Buckingham</i> , Londres	126
Figura 40 -	Guarda real do Palácio de <i>Buckingham</i> , Londres	126

Figura 41 -	Tela ilustrativa das cartas do desafio “As cores da memória”	129
Figura 42 -	Tabuleiro do jogo <i>Interpol</i> utilizado para a projeção do tabuleiro de <i>London Trip</i>	132
Figura 43 -	Tabuleiro principal de <i>London Trip</i> com as ilustrações personalizadas	133
Figura 44 -	Ilustrações do processo de construção dos tabuleiros	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CNE	Conselho Nacional de Educação
DDG	Documento de <i>Design de Game</i>
EEUSUP	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
ENO	Departamento de Orientação Profissional
GEPETE	Grupo de Estudos e Pesquisas de Tecnologia da Informação nos Processos de Trabalho em Enfermagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPO	Organização de Procura de Órgãos
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO AO TEMA.....	23
1.1 O aluno no centro do jogo.....	25
1.2 Jogos: uma perspectiva além do lúdico.....	28
1.3 A Formação de Professores de Enfermagem.....	33
2 REFERENCIAL PEDAGÓGICO.....	39
3 OBJETIVOS.....	47
4 MÉTODO.....	51
4.1 Tipo de Pesquisa.....	51
4.2 Cenário do Estudo.....	51
5 METODOLOGIA PARA PRODUÇÃO DO JOGO.....	55
5.1 Fases do ciclo de desenvolvimento para produção de jogo.....	57
5.1.1 Concepção.....	57
5.1.2 Construção do Documento de <i>Design de Game</i>	60
5.1.3 Desenvolvimento do jogo.....	62
6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	65
6.1 Concepção.....	65
6.2 Documento de <i>Design de Game</i>	72
6.3 Desenvolvimento do Jogo.....	12
7 DISCUSSÃO.....	137
8 CONCLUSÃO.....	165
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
10 REFERÊNCIAS.....	173

APRESENTAÇÃO

“APRENDENDO A JOGAR”

*“... ser político, no sentido de ter um direcionamento claro,
um compromisso claro com a transformação da sociedade
na direção da democratização e da justiça social,
não nos exime da responsabilidade de fazer isto de uma forma estética,
de uma forma bonita, alegre e prazerosa.
Não é preciso ser sisudo para ser sério.
É muito possível e desejável que se faça educação com bom humor,
alegria e amorosidade.”*

(Paulo Freire)

Começar diferente. É dessa forma que pretendo escrever este texto de apresentação ao trabalho que segue. Resolvi escrever assim por uma questão de semelhança com a concepção do projeto, que para mim, foi e é toda diferente, devido ao desejo de ver a educação produzir um sorriso, uma feição contagiante, um compromisso com a alegria de aprender e colaborar.

Antes de avançar para o jogo, saliento que não é um desejo prolongar a história precedente sobre minha trajetória, ainda que ela me traga imenso orgulho dos lugares e pessoas que conheci. Me formei enfermeira na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma faculdade relativamente jovem do interior do estado de São Paulo, mas uma potência em desenvolvimento de ensino e pesquisa. Essa é sem dúvida uma etapa de grande importância na minha carreira, por ser a protagonista na construção de uma estrutura sólida que me permitiu crescer e avançar nas demais etapas da minha trajetória profissional, que estava apenas no início.

Ainda na graduação optei por cursar a licenciatura em enfermagem, paralelamente ao bacharelado, e lá conheci docentes inspiradoras e dedicadas, sem saber o quanto essa escolha seria significativa mais adiante.

Apesar do desejo e da oportunidade de fazer o mestrado após o término da graduação, considerei apropriado antes mergulhar no mundo da enfermagem, na

prática do dia a dia, conhecendo de perto os problemas e as realizações da minha profissão. Realizando meu desejo imenso pela cardiologia, ingressei no Programa de Aprimoramento, modalidade Residência, em Enfermagem Cardiovascular no Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia, cursando dois anos de dedicação à enfermagem e à prática assistencial, sempre aliada ao ensino, à gestão e a pesquisa.

Ao final do curso, essa instituição tornou-se meu local de trabalho, inicialmente no Serviço de Procura de Órgãos (OPO), onde tive um ano maravilhoso de muito trabalho, em uma área que até hoje tenho imensa admiração, respeito e carinho. Posteriormente fui convidada para trabalhar no Serviço de Educação Continuada da mesma instituição, onde hoje, desenvolvo atividades relacionadas à Residência de Enfermagem. Esta é sem dúvida uma etapa repleta de desafios e trabalho intenso, responsável por boa parte de meu crescimento e amadurecimento profissional.

Em toda minha trajetória ouvia que tinha “jeito para dar aulas”. Apesar de discordar com veemência, sempre gostei de atividades que envolviam o ensino, e mantinha-me bastante envolvida em meio a elas, como participação no Grupo de Estudos de Educação da instituição, em treinamentos, fóruns, workshops, aulas, entre outros.

Em meio a essas atividades, a interface do ensino com a mediação da tecnologia sempre esteve presente, como uma curiosidade e um interesse pessoal, e também uma proposta institucional de capacitar enfermeiros educadores para o uso das tecnologias, enquanto facilitadores do processo de aprendizagem nos diversos contextos.

Na insistente busca por conhecimento em tecnologia no ensino, contribuindo para meu desenvolvimento profissional, e em vista da necessidade institucional de capacitação *strictu sensu*, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas de Tecnologia da Informação nos Processos de Trabalho em Enfermagem (GEPETE) ligado às linhas de pesquisa do Departamento de Orientação Profissional (ENO) da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP): "Gerenciamento de Ações e de Serviços de Saúde e de Enfermagem" e "Políticas e práticas de

Educação e Enfermagem", tendo como uma das líderes do grupo a professora e minha orientadora de mestrado, Profa. Dra. Cláudia Prado.

“Colocando as cartas na mesa”

O olhar para o mestrado foi, na verdade, a retomada de um desejo anterior, que se tornou uma doce realidade. Para contar essa história do mestrado talvez seja importante abrir o jogo: nunca imaginei estudar sobre jogos. Isso não por duvidar do seu potencial no desenvolvimento e aprendizagem, nem por ser um produto da indústria cultural, pela fama de causar alienação nas crianças e jovens ou qualquer outro preconceito com as tecnologias, pois adoro internet, computador, *tablets*, telefones celulares altamente tecnológicos e é difícil imaginar meu dia a dia sem eles.

O motivo é ainda mais simples, achei que os jogos eram importantes fontes de pesquisas dos profissionais das áreas voltados à informática, computação e desenvolvedores de *games*. Talvez alguma outra área que eu não tenha considerado também os estude, mas o fato é que eu nunca imaginei uma enfermeira pesquisando e trabalhando com jogos.

Por tudo isso, o interesse pelo tema dos jogos despertou bastante entusiasmo, mas também consciência de que não seria um caminho fácil a seguir. Percorrer o trajeto nesse tema foi tão imensamente diferente quanto inovador e arriscado, porque não havia muito de minhas experiências anteriores que pudessem ajudar na construção de um jogo. Outra confissão importante a fazer é que não me lembrava da última vez que havia jogado qualquer coisa, desde dominó, banco imobiliário ou xadrez.

A proposta de trabalhar com jogos surgiu em meio ao desejo de inovar as práticas pedagógicas do ensino do Curso de Formação de Professores de Enfermagem oferecido pela EEUSP vinculado à Faculdade de Educação da Universidade.

Assim, o objetivo foi trabalhar com *games* no Curso de Licenciatura em Enfermagem como uma estratégia criativa no cenário das metodologias ativas, injetando um pouco de ludicidade e diversão, com situações de jogo associadas a

processos metafóricos complexos que convidam o jogador a refletir sobre a prática pedagógica docente.

Inicialmente foi lançado um objetivo tão grande quanto o desejo: um jogo digital. Esse desejo foi responsável por nos colocar em um caminho até então não explorado em nosso contexto, repleto de possibilidades, de aprendizado, de novas experiências e, com certeza, de muito trabalho.

A sistematização para produção de um jogo digital exige a adoção de uma metodologia específica de *game*, realização contínua de testes, o envolvimento de uma equipe multiprofissional para trabalhar na elaboração técnica, apoio financeiro, além da construção de um jogo de tabuleiro.

O tabuleiro é uma etapa essencial na construção de um jogo digital, porque permite, mediante adaptações, testar os aspectos da história e mecânica do jogo. Assim, o tabuleiro, proposta desde projeto, não só é um produto pedagógico palpável, como permite a adequação de conceitos e o planejamento para a construção do jogo digital. Para tanto, todo o escopo deste projeto está desenhado com vistas a um jogo digital, e por isso, a metodologia escolhida é voltada para a produção de um *game*, adaptada para o jogo de tabuleiro. Dessa forma, ao longo do projeto, o leitor poderá encontrar menção tanto a *game* quanto ao jogo de tabuleiro.

A produção do jogo no formato digital está prevista para se realizar na próxima etapa de minha história: o doutorado.

Ouso dizer que este projeto incita um desejo em direção à ampliação dos olhares da enfermagem para o novo, o informal, o lúdico, para a urgente necessidade de abandonar modelos tecnicistas, controladores, compreendendo que a alegria e o encantamento fazem parte do “aprender”. Encerrando esta apresentação, convido o leitor a saborear a leitura sobre o desenvolvimento do jogo proposto. Vamos jogar?

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

As pesquisas em educação têm demonstrado preocupação em discutir a necessidade de uma reforma educacional, com superação das práticas, do fazer docente e do conhecimento que hoje é disseminado nas instituições de ensino ⁽¹⁾.

O grande avanço no desenvolvimento e aprimoramento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), após a revolução da microeletrônica na década de 70, modificou a linearidade das tecnologias de informação existentes ⁽²⁾. O computador trouxe muitas possibilidades de ferramentas contribuindo para a aprendizagem, principalmente através da internet que permite o contato rápido e fácil, em qualquer lugar e hora a busca de informações, interação e diversão ⁽³⁾.

As mudanças atuais apontam para a reestruturação no processo pedagógico, uma vez que, conforme mostra Felix e Navarro (2009, p.2):

As mudanças atuais no conceito do que é ensinar dizem respeito à capacidade de ir além dos conteúdos e das informações didáticas (...). Tal ideia vem superar o conceito de ensino enquanto informação, apoiado numa relação passiva professor-aluno, que na maioria das vezes, por meio do livro didático, transmite as informações para o aluno, que normalmente as repetem, sem conseguir associá-las a uma interpretação e ligação com a realidade, que forneça sentido ao próprio aprendizado ⁽⁴⁾.

O cenário educacional não está alheio a tantas mudanças, apontando a necessidade de recriar o processo de ensino e aprendizagem de forma que atenda as novas demandas do ensino ⁽⁵⁾.

Desse modo, movimentos nacionais e internacionais estudam e definem diretrizes a fim de promover mudanças paradigmáticas e estruturais nos processos formativos, que envolvem a transformação da concepção de trabalho docente competente para inserir o aluno como centro da aprendizagem, capaz de aprender por meio da constante inquietação e revisão do exercício profissional ⁽⁶⁾.

Entretanto, conforme traz Libâneo (2011), as políticas ainda não contemplam o provimento das condições imprescindíveis para o ensino nas salas de aula, uma vez que as reformas não atendem as necessidades concretas da escola e do trabalho do professor, representando ainda um distanciamento dos aspectos didático-pedagógicos ⁽⁷⁾.

Em diversos ambientes, a educação ainda persiste na resistência ao inovador, ainda que seu público vivencie, fora da escola, constantemente uma era

marcada por múltiplas informações, pelo conhecimento, com a revolução tecnológica, representando uma fugacidade de processos e produtos.

A escola, então, precisa reconhecer essa transitoriedade real valorizando melhor o tempo que destina à produção e à descoberta de estratégias que visam o desenvolvimento integral do educando, considerando o aspecto emocional, social e crítico, abrindo espaço para a exploração de novas possibilidades de criação ⁽⁸⁾.

1.1 O ALUNO NO CENTRO DO JOGO

O processo de ensino-aprendizagem tem sido campo de discussões devido às profundas alterações ocorridas no mundo contemporâneo, como a velocidade das transformações sociais e da produção do conhecimento, representando um desafio para a educação ⁽⁹⁾. A pluralidade das formas de compreender a realidade dessa era leva à reflexão dos desafios de lidar com os processos de produção de saberes na contemporaneidade.

A evolução das teorias de aprendizagem aponta a necessidade de mudança à medida que reconhece o aprendiz como ator principal na construção do seu próprio conhecimento. Enquanto que no behaviorismo o aluno era passivo, reproduzidor de tarefas e informações sem criticidade, as perspectivas cognitivas construtivistas valorizam os conhecimentos prévios do estudante como essenciais para a aprendizagem de conceitos novos, atribuindo significado relevante ao aprender a pensar e o aprender a aprender ⁽¹⁰⁾.

Os desafios para a educação não param por aí. Outra questão importante no cenário educacional é a diversidade cultural brasileira, que traz reflexões acerca de conceitos como diferença, justiça social, igualdade e a própria diversidade social, política e econômica. Um ambiente recheado de pluralidade que requer articulação dentro das salas de aula ⁽¹¹⁾.

Em meio a esse cenário, uma nova geração de estudantes, nascida na era dos computadores e internet, está habituada a fluidez e a velocidade dos acontecimentos e tais experiências representam uma transformação significativa na forma como o aluno, presente hoje nas salas de aula, aprende e produz conhecimento ⁽¹²⁾.

Como indaga Vieira (2012, p. 97) “O que fazer com um aluno que já nasceu na era da informação e que já traz consigo a experiência de um mundo tomado pela velocidade dos acontecimentos?” ⁽⁸⁾. O professor se depara com uma geração de adolescentes que domina a tecnologia e está bem familiarizada com a internet e seus variados recursos ⁽¹³⁾. Um caminho possível a seguir é o investimento na atualização e reconstrução dos saberes e conhecimentos pedagógicos do docente ⁽¹⁴⁾.

Em 2006 a revista Time publicou sobre a Geração Multitasking ou Geração M.

O artigo traz uma pesquisa feita pela Kaiser Family Foundation com o público jovem de crianças e adolescentes com idade entre 08 a 18 anos, demonstrando que essa geração nascida na era digital, interage ao mesmo tempo com várias mídias, ou seja, veem televisão, jogam videogame, interagem com colegas por softwares de comunicação instantânea, ouvem música, tudo simultaneamente ⁽¹⁵⁾.

Assim, o perfil dos alunos modificou-se bastante com o acesso ao mundo propiciado pela internet. Os “nativos digitais” se refere a uma geração que nasceu em meio ao mundo tecnológico, caracterizados pela intensa interação e comunicação com os colegas através de aplicativos diversos. Em decorrência disso essa geração possui um novo estilo de aprendizagem ⁽¹²⁾.

Ao contrário de algumas concepções, acredita-se que inserir a tecnologia digital em disciplinas e cursos por si só não gera a mudança. Existe uma multiplicidade de tecnologias, digitais ou não, e o docente deve selecionar as estratégias e os recursos condizentes com as condições de infraestrutura da escola, seus conhecimentos e habilidades para conduzir o ensino, com o perfil do aluno que possui, entre outros aspectos, que juntos favorecem mudanças na postura e papéis do professor e do aluno.

É necessário que as escolas revejam as metodologias de ensino empregadas diariamente, tornando as salas de aulas ambientes mais interativos e dinâmicos, favorecendo a construção do conhecimento, além de ressignificar a relação professor-aluno, quebrando paradigmas tradicionais, tendo em vista que a velocidade e acessibilidade às informações favorece a complementação desses sujeitos, que, cada dia mais, aprendem juntos ⁽¹⁶⁾.

Assim, o aluno deve assumir um papel ativo de reflexão, de uma trajetória estimulante, em busca da troca e compartilhamento de saberes, de forma a problematizar a realidade, refletir suas ações e propor medidas de intervenção possibilitando a construção de significados sobre a prática cotidiana. Assumir esse novo modelo pedagógico envolve a participação e responsabilidades compartilhadas entre os diferentes personagens, aluno, professor e os diferentes serviços e instâncias de educação e gestão ⁽¹⁷⁾.

As abordagens pedagógicas atuais implicam na formação profissional de sujeitos dotados de preceitos éticos, raciocínio, crítica e tomada de decisão. Para tanto, conforme salienta Limberger (2013, p. 969):

(...) o aluno não deve mais ser visto como um ser passivo, mas estimulado a

construir seu conhecimento por meio da avaliação da informação disponível, sendo o professor o responsável pela orientação adequada, pelo acompanhamento e pelo estímulo constante pelo aprendizado de qualidade⁽¹⁶⁾.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as diretrizes curriculares do curso de graduação em Enfermagem, as universidades devem facilitar a articulação entre ensino, pesquisa e assistência, apontando a necessidade de inovação, orientando investimentos em novos recursos e estratégias didáticas que fortaleçam a reconfiguração do ensino, estimulando o aluno a refletir e transformar seu contexto⁽¹⁸⁾.

O desafio é propiciar aos estudantes a capacidade de pensar, criar, articular e colocar em ação conhecimentos frente às situações que exijam capacidade propositiva. Uma das estratégias que propicia esse desenvolvimento é a adoção de jogos, tema que será abordado a seguir.

1.2 JOGOS: UMA PERSPECTIVA ALÉM DO LÚDICO

Em um cenário permeado por tantas mídias, onde os jovens constroem diferentes maneiras de ver e interpretar o mundo dá-se ênfase ao jogo, como uma forma significativa de aprendizagem e de construção de saberes ⁽¹⁹⁾.

O jogo é tido como uma ferramenta que pode auxiliar na inovação da aprendizagem, um elo docente-discente na busca da construção do conhecimento. Muito presentes em nossa realidade, os jogos podem ser importantes como instrumentos para facilitar o desenvolvimento dos alunos, mediante o acompanhamento contínuo do professor como um mediador e facilitador neste processo ⁽³⁾.

O uso dos jogos no cenário educacional representa uma crítica aos modelos pedagógicos tradicionais, ao passo que abre espaços de discussão, favorece a construção conjunta de conhecimentos, a crítica e resignificação da realidade ⁽²⁰⁾.

A utilização dos jogos para fins educacionais não é atual, diversos autores discutem os benefícios de sua utilização. Jogos são tecnologias intelectuais, capazes de alterar o processo cognitivo dos indivíduos, através da estimulação da memória, atenção, criatividade e imaginação ⁽²¹⁾.

A atividade de jogar é valorizada por seus componentes interativos, desafiadores e também pela sensação de prazer diante da necessidade em vencer os obstáculos impostos. O jogo é destacado por seu caráter interativo, por apresentar uma meta desafiadora e mecanismo de pontuação, devendo ser divertido e envolvente de jogar, além de desenvolver no indivíduo habilidades, conhecimentos e atitudes úteis para a realidade ⁽²²⁾.

Huizinga (2007, p. 33) define o jogo como:

(...) uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" ⁽²³⁾.

Os jogos estão cada vez mais freqüentes nos lares e sua presença consolida mais e mais suas implicações culturais, sociais e econômicas ⁽²⁴⁾. Seu aspecto lúdico atrai a atenção de indivíduos, como define Schuytema (2008, p. 7):

(...) é uma atividade lúdica composta por uma série de ações e decisões, limitada por regras e pelo universo do game, que resultam em uma condição final..."... "As regras e o universo do game existem para proporcionar uma

estrutura e um contexto para as ações de um jogador. As regras também existem para criar situações interessantes com o objetivo de desafiar e se contrapor ao jogador. As ações do jogador, suas decisões, escolhas e oportunidades, na verdade, sua jornada, tudo isso compõe a “alma do game”. A riqueza do contexto, o desafio, a emoção e a diversão da jornada de um jogador, e não simplesmente a obtenção da condição final, é que determinam o sucesso (...) ⁽²⁵⁾.

Na busca da literatura pelo tema dos jogos foram encontradas diversas nomenclaturas como “jogos educativos”, “jogos didáticos”, “jogos de tabuleiro”, além daqueles associados ao caráter digital. Exceto os jogos digitais, na percepção da autora, todos os demais termos utilizados apresentam sentidos semelhantes. Portanto na condução desse estudo, será utilizado jogo de tabuleiro, pois trata-se de um termo menos enunciativo em seu caráter educacional, deixando mais à mostra suas possibilidades lúdicas atraentes e prazerosas, que envolvem o jogador.

Apesar da resistência acadêmica em utilizar o jogo, muitas vezes compreendido como uma atividade de entretenimento e lazer, é um recurso importante que pode ser utilizado em uma grande variedade de temas, em qualquer disciplina. Cabe aos educadores a reflexão crítica acerca de seu uso, conhecendo suas possibilidades de interação, sempre se pautando em padrões pedagógicos que fortaleçam a construção do conhecimento ⁽⁸⁾.

Para tanto, se faz necessário conhecer os aspectos relevantes dos jogos para sua adequada implementação. Com base em suas pesquisas sobre jogos digitais e aprendizagem, Bober (2010) orienta que os jogos devem possuir algumas características específicas, que aqui são transportadas para os jogos de tabuleiro: narrativa e fantasia fortes para envolver o aluno na aprendizagem; possuir relação com experiências e interesses anteriores do aluno; definir objetivos de forma clara e que tenham significado para o mesmo; apresentar desafios e fases com níveis de dificuldade que os envolvam incentivando a tomada de decisões, fornecendo uma experiência de aprendizagem significativa; dar *feedback* constante das atividades realizadas, de modo que o aluno perceba que pode interferir no resultado de sua aprendizagem; criar ambiente de interação e colaboração entre os jogadores e, por último, a possibilidade do aluno avançar e progredir no jogo em busca de seu aperfeiçoamento, sem ênfase na competição ⁽²⁶⁾.

O jogo proporciona um aprendizado agradável, uma forma do aluno aprender combinando o objetivo educacional com a motivação individual. Os ambientes de jogos são capazes de provocar grande motivação nos alunos, de modo que mantém

o foco em objetivos e tarefas direcionadas e desafiadoras, oferecendo segurança em errar, pois podem tentar novamente e, por fim, permitem desenvolver a competência do trabalho em equipe ^(27, 28, 29).

O uso dos jogos pode favorecer o desenvolvimento de emoções, atitudes e habilidades nos jogadores. Também pode ser uma ferramenta relevante para avaliação do perfil do aluno, pois através de suas ações no jogo é possível observar e analisar as atitudes tomadas frente a situações específicas ⁽³⁰⁾. Estudos mostram sua utilização não só com o público infantil, mas adolescentes e adultos também se beneficiam do seu uso para a educação formal, em práticas preventivas e temáticas abrangentes da política e sistema nacional saúde ^(31, 32).

Os jogos possibilitam desenvolver habilidades sensório-motoras, capacidade estratégica e de entendimento de regras, dependendo do objetivo pretendido. Seu uso é frequente não só nas atividades de lazer, mas nas didáticas também ⁽³³⁾.

A liberdade, autonomia e irreverência também são características apreciadas nos jogos associados à atividade educativa, mas não meramente como um instrumento para a educação formal. Sua utilização enquanto tecnologia lúdico-educativa deve valorizar seu caráter mais natural de prazer e descontração, incentivando a sensibilidade, o pensamento e a liberdade dos sujeitos, fortalecendo a criação e espontaneidade na reflexão das práticas educativas ⁽³²⁾.

A utilização dos jogos em ambientes educacionais ainda é bastante discutida. Devido ao seu caráter lúdico, é associado a objetivos restritos de recreação e uma atividade a ser realizada fora do ambiente formal da escola. Por outro lado, entende-se que os jogos com objetivos claros e bem definidos, são capazes de atender a expectativas acadêmicas, pois suscitam o enfrentamento de desafios, “além de estimular a argumentação, a organização das ideias, a crítica, a intuição e a criação de estratégias” (Kessler et al, 2010, p. 8) ⁽³⁴⁾.

Nas pesquisas sobre jogos, observou-se uma preocupação em criar e utilizar diferentes metodologias visando alcançar objetivos educacionais em diversos cenários e, dentre elas, o está jogo. Nos estudos, o jogo foi utilizado na prática clínica do enfermeiro em espaços comunitários de promoção e prevenção da saúde para o atendimento e orientação a crianças, adolescentes e também adultos como uma estratégia educativa, um instrumento facilitador da educação, resultando na melhor adesão ao tratamento e consultas, aproximando a população do sistema de saúde ^(35, 36).

No âmbito da educação, o jogo também se mostra presente na formação de acadêmicos na área da saúde para discussão de temas polêmicos como Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e uso de drogas, enquanto estratégia inovadora no cenário de ensino formal, mudando os paradigmas do processo de educação para a saúde ⁽³⁷⁾.

Outras pesquisas, especialmente relevantes para este estudo, abordam as potencialidades dos jogos para a formação docente. O jogo foi utilizado como agente mediador para favorecer o processo de aprendizagem de futuros docentes nos cursos de formação, alicerçado em suas características ludo-educativas, contribuindo para a transformação e o desenvolvimento profissional do professor. Assim, os jogos representaram estratégias valiosas, subsidiando a formação de professores na construção de diferentes formas de intervenção e mediação na sala de aula ^(38, 39).

Mais uma experiência muito interessante com jogos se deu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Trata-se de uma iniciativa pública destinada a melhoria da qualidade na formação de profissionais de cursos de licenciatura de diversas áreas visando a transformação efetiva na qualidade de ensino ⁽⁴⁰⁾.

Dos resultados alcançados pelo projeto, destaco a criação e adaptação de muitos jogos didáticos, que contemplam as mais diversas áreas e assuntos. A iniciativa (2011, p. 15) valorizou o uso dos jogos, considerando-os como:

(...) estratégias pedagógicas altamente proveitosas para o aprendiz para que ele possa ter acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas capacidades. Por isso essas atividades não devem ser tratadas como algo incidental no processo pedagógico. Tal ludicidade envolve desafios, isto é, problemas em que o sujeito seja instigado a pesquisar e propor soluções ⁽⁴⁰⁾.

A experiência de Domingos e Recena (2010) ao trabalhar com jogos obteve bons resultados como empenho, envolvimento e transformação das dificuldades em superação, evidenciando um processo de amadurecimento e evolução conceitual do tema abordado no jogo. Além disso, o jogo possibilitou aos alunos relacionarem o conhecimento às situações que ocorrem no cotidiano, permitindo a correlação da teoria com a prática ⁽⁴¹⁾.

O aprendizado através dos jogos é muito mais prazeroso e permite trabalhar diversas áreas do conhecimento ⁽⁸⁾. O jogo incorpora aspectos lúdicos ao processo de ensino-aprendizagem, caracterizando uma forma diferente e pouco tradicional de

aprender, capaz de trazer excelentes resultados para docentes e alunos.

Acreditando nas potencialidades dos jogos no ambiente educacional, especialmente para a formação de professores de enfermagem, enquanto estratégia inovadora capaz de favorecer processos ativos de construção de conhecimento, o presente projeto propõe a criação de um jogo como ferramenta pedagógica de apoio ao currículo de enfermagem.

Dessa forma, este projeto acredita que a aproximação de novos recursos e estratégias, tendo o jogo no centro desta discussão, com o contexto educacional da formação de professores, contribui para a formação reflexiva e crítica.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENFERMAGEM

O enfermeiro é o responsável pela formação dos profissionais de nível técnico em enfermagem. A educação profissional em enfermagem contempla a Qualificação do Auxiliar e Habilitação do Técnico de Enfermagem, sendo possível também após o término dessas etapas, a realização de cursos como especialização e aperfeiçoamento profissional nas diversas áreas de interesse e especialidade, todos regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico ⁽⁴²⁾.

O Curso de Licenciatura em Enfermagem da EEUSP é responsável pela formação de enfermeiros docentes para atuação no ensino médio, na educação profissional técnica de nível médio e na formação continuada em enfermagem.

No curso existe intensa preocupação com a formação do futuro professor de enfermagem, tendo como um dos componentes de seu perfil a perspectiva de buscar e utilizar novos conhecimentos e recursos tecnológicos no desenvolvimento de sua prática profissional. Sua população são alunos que ingressaram no curso de bacharelado de enfermagem da referida escola e que a partir do 5º semestre optam por matricular-se, concomitantemente, no curso de licenciatura.

A formação docente tem sido de palco discussões em muitas áreas do conhecimento, e na enfermagem não é diferente. Nesse contexto, há alguns anos o curso vem passando por reestruturações e inovações, com a implementação de estratégias dialógicas diversificadas, articulando tecnologias digitais ao ensino presencial. A inserção dessa modalidade híbrida ou semi presencial representou um grande avanço no curso, pois insere o aluno num panorama atual e indispensável, para um docente que lidará com essas tecnologias constantemente, seja para se atualizar, ou mesmo nas salas de aula em contato com alunos da geração digital ⁽⁴³⁾.

Atualmente o curso implementa ferramentas de aprendizagem como o portfólio, ambiente virtual de aprendizagem, construção de aulas virtuais, *web quest*, dentre outras, favorecendo diferentes formas de interação, compondo uma rede de conhecimentos entrelaçados ⁽⁴³⁾.

O desafio é pensar na formação dos profissionais de nível técnico com competências e habilidades que vão muito além do âmbito tecnicista. As diretrizes que regem a formação do nível técnico preveem não só competências específicas para o trabalho, mas também a interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização

na organização curricular, a atualização permanente dos cursos e autonomia da escola na construção do seu projeto pedagógico ⁽⁴²⁾.

Desta forma, esses profissionais devem possuir “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Parecer Nº.16, 1999, p. 41) ⁽⁴⁴⁾. Portanto, se faz crucial destinar maior atenção à formação pedagógica do enfermeiro docente instrumentalizando-o para que sua prática concretize a formação do profissional de nível médio com o perfil desejado. Somado a esse cenário, vale ressaltar que além de representarem a maior força de trabalho na enfermagem, os auxiliares e técnicos de enfermagem participam diretamente do cuidado ao cliente, desenvolvendo ações que impactam na assistência a saúde, o que retrata ainda mais a necessidade desse profissional ter uma formação qualificada.

Se atentando a formação do futuro professor, as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem ⁽⁴⁵⁾ definem que no bacharelado deverão ser trabalhados conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da licenciatura em enfermagem, pois são inerentes à prática generalista de educação e assistência aos usuários e comunidade. No curso de licenciatura é onde se dá a educação específica voltada a constituição da identidade e perfil do enfermeiro docente para a formação de recursos humanos em saúde.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece um conjunto de princípios e orientações inerentes à formação do enfermeiro para a atividade docente, adquirida nos cursos de licenciatura, tendo a aprendizagem como eixo para formação de competências e habilidades ⁽⁴⁶⁾.

Esses princípios estabelecem que a formação do professor de enfermagem deve contemplar competências múltiplas: de nível social, comprometidas com os valores da escola e da sociedade para atuação em diferentes contextos e articulação interdisciplinar, fortalecidas pelo domínio e socialização de conteúdos, do conhecimento pedagógico e dos processos de investigação permitindo aperfeiçoar a prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O Parecer do CNE nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001 (p. 24) aponta inúmeras questões a serem enfrentadas no processo de formação dos professores,

dentre elas destaco a insuficiência de ferramentas e atividades capazes de “... desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias” (47).

O curso de licenciatura deve possuir carga horária mínima de 2800 horas, nas quais a articulação teórico-prática prevista no projeto pedagógico deve garantir: o preparo com foco na aprendizagem do aluno, promovendo ações de enriquecimento cultural, com respeito às diversidades e fortalecimento das práticas de colaboração e trabalho em equipe; incentivar a adoção de práticas de investigação e pesquisa, utilizar tecnologias da informação e da comunicação assim como metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (46).

Torna-se visível a necessidade de mudança de paradigma na formação de professores a fim de atender a estas recomendações, sendo necessário que “... o enfermeiro docente busque estratégias metodológicas inovadoras e dinâmicas...” visando uma aprendizagem significativa lançando mão de metodologias que possibilitem o estímulo à crítica e à reflexão (Lessmann et al, 2012, p. 109) (48).

Um dificultador desse processo de mudança é a falta de capacitação para exercer a docência no ensino profissional, apesar da legislação estabelecer a obrigatoriedade da comprovação da referida capacitação pedagógica. A falta ou a fragilidade dessa formação leva muitas vezes o docente a replicar antigos hábitos, adotando modelos ultrapassados de ensino aprendizagem (49, 50).

É importante que os programas de formação docente fortaleçam práticas de ensino que privilegiem a articulação concreta com a realidade profissional, o uso de distintas estratégias, fortalecendo a interação e participação dos alunos e integração disciplinar(51).

O processo que envolve as atividades do ensino profissionalizante de nível médio exige, segundo Backes et al (2010, p. 425), que o enfermeiro docente esteja capacitado para:

(...) surpreender, cativar e instigar o novo e o belo. Precisa ser capaz de problematizar, encantar, seduzir o estudante à busca do saber e apontar possibilidades que ultrapassem as fronteiras do saber instituído como verdade absoluta. A construção do conhecimento, nessa direção, necessita ser conduzido por meio de metodologias participativas, que despertem a iniciativa e a imaginação criativa, pela integração teoria e prática. O professor, nessa perspectiva, deve ser considerado um mediador do processo de produção do conhecimento, isto é, um agente de informação e de transformação pela sua capacidade de ligar e religar os saberes (52).

A atuação docente eficiente é um agente importante nos processos de mudança das sociedades, fazendo necessário o investimento adequado na formação, capacitação e atualização docente para o seu desenvolvimento profissional ^(53, 54).

Considera-se essencial para a formação docente, inicial ou continuada, o engajamento com abordagens pedagógicas inovadoras de ensino-aprendizagem, a postura crítica e comprometida com seu próprio processo de construção do conhecimento com atuação de destaque na proposição de mudanças, escrevendo uma nova história. Um protagonista na criação e aplicação de metodologias ativas, interativas e efetivas, uma vez que instigam o exercício da autonomia e tomada de decisões. Os jogos estão intimamente ligados a essa perspectiva, como uma forma criativa e estimulante de viver o processo de ensino-aprendizagem.

Na formação do enfermeiro verifica-se ainda a valorização das competências e habilidades técnicas em uma concepção tradicionalista de transmissão de conhecimentos. O desafio é pensar na educação voltada para as relações sociais, pautada na problematização para a transformação da realidade, mediante a integração dos atores envolvidos ⁽³²⁾.

Considerando o exposto até o momento, torna-se visível o compromisso da formação de professores, consciente da responsabilidade pela educação de profissionais dedicados ao cuidado com a vida humana, em criar e recriar métodos capazes de transformar e formar futuros docentes competentes a exercer a docência com autonomia, reflexão e criticidade.

Hoje o professor enfrenta novas e diferentes situações que o desafiam a refletir cotidianamente sua prática pedagógica, e para tanto é necessário construir um perfil de educadores transformadores, incentivando o educando a problematizar, aprender, sonhar e agir ⁽⁵⁵⁾. O jogo é capaz de auxiliar nesse processo oferecendo ao jogador situações inusitadas que exigem o desenvolvimento de capacidades distintivas de forma criativa e competente.

Cada fase do jogo exige participação ativa, análise de situações alternativas, pensamento estratégico, busca de soluções e criatividade, motivando o jogador a vencer os desafios que surgem a cada etapa. Assim, usufruir desse produto midiático é sempre um ato criativo.

2 REFERENCIAL PEDAGÓGICO

2 REFERENCIAL PEDAGÓGICO

Procedeu-se a busca por um referencial teórico que fundamentasse o processo de ensino aprendizagem, na verdade um norte, que auxilie na definição do rumo e direção, possibilitando articular os pressupostos teóricos com o uso do jogo como recurso de aprendizagem nas práticas pedagógicas, no âmbito da profissão de enfermagem.

A enfermagem, presente na execução do cuidado à saúde, é uma disciplina profissional que constrói seu conhecimento não só a partir da atividade prática, mas através da síntese dos saberes existentes e do teste de hipóteses, confrontando-se com a realidade ⁽⁵⁶⁾.

Assim, o referencial teórico proposto para o desenvolvimento deste projeto foi a **teoria sócio-interacionista** de **Lev Semionóvich Vygotsky** (1896-1934), estudioso russo, construtivista sócio-histórico e sócio-interacionista. O movimento do construtivismo acredita na construção do conhecimento através da interação do sujeito com o meio no qual está inserido. Não que este seja mero produto do ambiente, mas sim uma construção própria, diária, em que cada indivíduo é um ser dinâmico, em constante interação com o mundo ⁽⁵⁶⁾.

Vygotsky postulou a teoria sócio-interacionista, na qual as relações sociais são o ponto central e o indivíduo é moldado através de sua relação e interação com o ambiente, modificando com as outras pessoas e não por elas ⁽⁵⁷⁾.

O estudioso considera o ser humano em sua dimensão plural, ator de sua trajetória, porém sujeito ao contexto em que está inserido, entendendo a relação entre o indivíduo e a sociedade como indissociável. Ou seja, o indivíduo interage e responde aos estímulos externos do ambiente para construir seu próprio conhecimento. Compreende a educação como ação integrada, que sofre as interferências do contexto sócio-cultural ^(56,58).

Sua inquietação era o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento e sua interface com as relações humanas, tanto que buscou compreender e explicar este processo a partir das relações histórico-sociais ⁽⁵⁷⁾.

Como sócio-interacionista, Vygotsky acreditava que a construção do conhecimento se dá no social, com a colaboração do outro, salientando como ênfase nesse processo de aquisição de conhecimento, a discussão em grupo e a argumentação ^(59,60).

Vygotsky considerava que o sujeito se constitui nas relações com os outros à medida que interage através de atividades humanas mediadas por ferramentas técnicas e semióticas ⁽⁶¹⁾. O jogo, então, tem um papel importante para a constituição do sujeito, um espaço para a construção de conhecimentos, uma vez que o autor salienta que ao brincar o indivíduo constrói significados social e historicamente produzidos e abre espaço para o surgimento de novos significados.

No pensamento vygotskyano, o desenvolvimento humano é um processo dialético que se dá em etapas diferentes, que são determinadas por atividades mediadas. Assim, empregou o conceito de mediação, onde o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas, não de forma direta, mas através de ferramentas e instrumentos mediadores. Nesse contexto, o autor trouxe o conceito dos signos, que são ideias, situações ou objetos mediadores, com função de ajudar a se lembrar, registrar ou acumular informações ⁽⁵⁷⁾. Assim, segundo Leite, Leite e Prandi (2009, p. 205), a “... aprendizagem que advém das relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que dão suporte ao desenvolvimento” ⁽⁵⁷⁾.

O jogo é fundamental para o desenvolvimento humano, pois permite transformar e produzir novos significados. A concepção do autor sobre construção do conhecimento no social, com a interação e colaboração de outros sujeitos aponta o jogo como estratégia privilegiada já que ele promove a interação entre os pares.

Além da colaboração entre os jogadores, também há a chamada interação jogador-jogo, na qual se destacam a interação com a história do jogo, com os personagens, fazendo o jogador lançar mão de processos de pensamento de ordem superior como tomada de decisão, escolha, priorização, decisão e raciocínio de estratégias de solução de problemas através de ferramentas mediadoras ⁽⁶²⁾.

A interação entre os jogadores propicia o envolvimento em processos de negociação, com significação do próprio jogador a cerca das situações, dos eventos, e objetos, colocando-o em um contínuo processo de construção e reconstrução ativa de novos sentidos ⁽⁶³⁾.

Observa-se que as concepções do autor são bastante atuais. No jogo a interação do grupo permite desenvolver uma série de habilidades, conhecimentos, além de estratégias de solução de conflitos. O jogador importa para o jogo situações e experiências próprias ou atitudes e comportamentos observados nos colegas, trazendo novos significados construídos.

Para Vygotsky (2003 a), o homem está envolto por um ambiente carregado de

valores culturais, possuindo natureza social, e não é possível, na ausência de outro homem, se fazer homem. Nessa linha de pensamento, o autor acreditava que o conhecimento é sempre intermediado. O indivíduo constrói seu aprendizado, saindo do patamar onde tem apenas funções psicológicas elementares para construir funções psicológicas superiores ⁽⁶⁴⁾.

Essa evolução é possível porque as informações recebidas do ambiente são intermediadas por outro indivíduo, e essa mediação é responsável por atribuir significado social e histórico à informação. Entretanto, para serem interiorizadas, essas informações passam por um processo de reelaboração interna, um processo individual que atribui à informação um sentido pessoal. Pode-se dizer então que o processo de construção do conhecimento é concebido de forma particular para cada indivíduo ⁽⁵⁷⁾.

O pressuposto da mediação acima descrito também é relevante na utilização do jogo, mais especificamente no imprescindível papel docente como mediador da aprendizagem. Como um assessor pedagógico ele articula e acompanha o processo de formação, facilitando a interface do aprendiz com o conteúdo ⁽⁶⁵⁾.

Apoiado na ideia do caráter dinâmico do funcionamento mental, Vygotsky (1998), para explicar a evolução intelectual, desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1998, p.97) definiu a ZPD como:

(...) 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 os companheiros mais capazes ⁽⁶¹⁾.

Em outras palavras, o autor considerou a existência dos níveis: nível de desenvolvimento real, que é o produto final do nível de desenvolvimento completado; e o de desenvolvimento potencial onde as funções estão em processo de maturação. No primeiro, uma determinada tarefa já foi aprendida, enquanto que no segundo é necessário auxílio ou ajuda de alguém para finalização da mesma ^(64,61).

Assim, a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro, pois o que hoje é zona de desenvolvimento proximal, amanhã será zona de desenvolvimento real ⁽⁶⁴⁾.

Vale lembrar que Vygotsky (1998) considerava também o jogo na promoção de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e não somente o ensino sistemático como

potencializador do surgimento da ZDP. Nesse contexto, o autor analisava principalmente o jogo de papéis ou a brincadeira de faz-de-conta, que são jogos que envolvem situação imaginária e habilidades de solução de problemas ⁽⁶¹⁾.

Ao considerar o processo de desenvolvimento intelectual e a maturação do aprendizado em níveis, contempla-se um aspecto essencial do jogo: a superação de desafios para avançar nas fases do jogo. Trata-se de um processo contínuo no qual o jogador prossegue para as próximas etapas, somente após cumprir um desafio, que pode ser um conceito aprendido ou ainda uma habilidade desenvolvida. A aprendizagem se dá por etapas vencidas, ou seja, avançar no jogo exige evolução intelectual adquirida na fase anterior.

Assim, o jogo cria no jogador uma zona de desenvolvimento potencial, no qual as habilidades e conhecimentos estão em constante transformação a caminho do amadurecimento, que hoje necessitam de auxílio para se cumprir, mas amanhã o jogador será capaz de fazer sozinho, despertando aprendizagens que se desenvolverão para tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo ⁽⁶⁶⁾. O propulsor desse processo é o desafio enfrentado ao jogar em meio a um cenário imaginário onde o jogador pode comportar-se além do usual, além de sua realidade.

A importância da construção sócio-construtivista no processo de ensino e aprendizagem mediada pelos jogos é destacada, pois esses elementos são mediadores entre o mundo e a aprendizagem do indivíduo, assim como a escrita, o sistema numérico, a linguagem, entre outros ⁽⁶⁷⁾. Assim, quando o sujeito interage com o outro, ele se permite dar um salto e avançar seu nível de conhecimento ao mesmo tempo em que colabora para ampliar o dos outros jogadores, pois compartilham mutuamente os saberes ⁽⁶⁷⁾.

O jogo de tabuleiro permite trabalhar com processos complexos como a criação e imaginação, aproximando-se das brincadeiras de faz-de-conta. Segundo Vygotsky (2003 a), a imaginação surge quando o sujeito está livre dos muros da realidade imediata com possibilidade de controlar uma situação existente no jogo ⁽⁶⁴⁾. Para o autor, a imaginação é a atividade criadora e possui como pressuposto, a capacidade de combinar, inerente do cérebro humano. Considera, ainda que esta atividade de criação do indivíduo faz dele um sujeito capaz de recriar e transformar o seu presente.

Acredita-se que trabalhar essa interlocução entre a teoria sócio-interacionista

3 OBJETIVOS

3 OBJETIVOS

Produzir um jogo de tabuleiro como cenário inovador na formação de professores de enfermagem.

4 MÉTODO

4 MÉTODO

4.1 TIPO DE PESQUISA

O estudo constituiu-se de uma pesquisa aplicada, de produção tecnológica, gerando como produto final um jogo de tabuleiro. Optou-se por utilizar a pesquisa metodológica por se tratar de um processo de desenvolvimento e criação de um produto novo, atividade ou serviço. O termo da pesquisa aplicada tem estado mais atrelado ao desenvolvimento de novos produtos ou processos orientados às necessidades de mercado ^(69, 70).

O desenvolvimento do projeto se deu em três etapas, descritas a seguir: Concepção, Construção do Documento de *Design de Game* (DDG) e Desenvolvimento do jogo.

A concepção é a fase inicial de planejamento da construção do jogo. Nas demais etapas produziu-se o design de game, documento que embasa todo o projeto do jogo, e por fim a construção em si do jogo. Juntas, compõem o planejamento e construção de um produto: um jogo voltado para a construção de práticas que se encaixam na perspectiva do desenvolvimento/criação de novos produtos ⁽⁷¹⁾.

4.2 CENÁRIO DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

5 METODOLOGIA PARA PRODUÇÃO DO JOGO

5 METODOLOGIA PARA PRODUÇÃO DO JOGO

Na literatura é possível encontrar metodologias que orientam a construção de jogos, entretanto não há uma sistemática absoluta, pois cada jogo é único e singular em sua narrativa, contexto e simbologia. A produção de jogos requer diversas fases, um caminho a planejar e percorrer, que *Paul Schuytema* denominou de ciclos do desenvolvimento do jogo ⁽⁷¹⁾.

Alguns dos aspectos essenciais de um jogo incluem o contexto, o objetivo e as regras. Produzir um bom jogo exige a adoção de uma metodologia, um plano que oriente a construção de cada etapa, para que ao final o jogo construído contemple um contexto atraente, esteja direcionado a um objetivo claro e limitado por regras interessantes ⁽⁷¹⁾.

A criação do jogo proposto está baseada na adaptação do referencial metodológico *Design de Games*, de *Paul Schuytema*, que considera três fases do ciclo de desenvolvimento do jogo: pré-produção, produção e pós-produção, que serão, neste trabalho, denominadas: “*Concepção*”, “*Construção do Documento de Design de Game (DDG)*” e “*Desenvolvimento do Jogo*”. Tal denominação se baseou na interpretação e leitura minuciosa de cada fase, pautando-se na ideia e ação principal de cada uma, como elementos intrínsecos a cada etapa ⁽⁷¹⁾.

Como já salientado após a conclusão deste projeto o jogo em tabuleiro será submetido a testes e adaptações necessárias junto à equipe de programação sendo transformado em um jogo digital. Daí a necessidade de adotar desde o início um referencial de criação de jogos digitais.

Paul Schuytema associa o *Design de Games* a uma “planta baixa”, ou seja, é um plano que permitirá sistematizar as etapas para construir o jogo, desde a criação da ideia até sua estrutura completa.

O jogo nada mais é do que um processo que leva o jogador a alcançar um resultado, que é influenciado pela programação do clima e espírito do jogo, do seu contexto, das experiências, decisões e da habilidade nele exigida. O *Design de Game* é um processo ativo, contínuo e dinâmico que planeja os princípios e componentes essenciais do jogo desde a concepção até a sua construção em si, a fim de projetar uma experiência de jogo emocionante ⁽⁷¹⁾.

O *Design de Game* representa o fio condutor que guia o projeto de

desenvolvimento do jogo, uma estrutura sólida de referência e direcionamento para a criação da jornada e da narrativa do *game*, visando organizar, estruturar e atender aos objetivos lúdico e didáticos do jogo ⁽⁷¹⁾.

As etapas do ciclo de desenvolvimento, que compreendem a Concepção, Construção do Documento de *Design de Game* (DDG) e Desenvolvimento do Jogo não são desvinculadas. Ao contrário, estão interligadas sequencialmente em uma relação de dependência, não obrigatória, porém, diretamente relacionada ao alcance dos objetivos do jogo.

Conforme se pode observar na Figura 2, as citadas etapas compõem um ciclo com início marcado na fase de Concepção. As posteriores podem incitar ajustes necessitando repensar ou recriar situações, ideias ou desafios que fazem parte da jornada do jogo. Assim, as fases são infinitas umas nas outras, ou seja, mesmo depois de terminada a fase de construção do DDG, a produção do jogo pode exigir mudanças de recursos ou relevar novas oportunidades, que determinam voltar à fase de concepção e modificar o DDG. Ao centro da Figura 2, como um processo maior que rege as etapas de construção, está à metodologia referência na construção deste jogo, o *Design de Game*.

Figura 2 - Etapas do ciclo de desenvolvimento para produção de jogos.



Fonte: Adaptado de *Paul Schuytema*, 2013.

5.1 FASES DO CICLO DE DESENVOLVIMENTO PARA PRODUÇÃO DE JOGO

5.1.1 Concepção

O objetivo nesta etapa é coletar informações que facilitem pensar na ideia do jogo. Também chamado de *Concepting*, na etapa de Concepção são criados os principais elementos que irão compor sua história.

Nesta etapa, recomenda-se realizar as atividades de criação através de técnicas de *brainstorming*, onde o grupo compartilha e soma ideias e informações relevantes.

Para pensar na ideia do jogo devem estar claros os objetivos de sua construção. Um jogo com finalidade educativa exige clara delimitação do tema e do que se pretende discutir através dele. Feita essa definição também é preciso avaliar se o tema selecionado possui ou gera elementos de jogabilidade, ou seja, o tema deve oferecer conteúdos que possuem dilemas ou oportunidades de decisão.

O próximo passo é registrar as informações no papel, fazer um esquema ou um mapa mental para facilitar no agrupamento e organização das informações, ajudando a unir conceitos e fazer conexão entre objetos.

É uma tarefa complexa que exige conhecimentos amplos para criar e relacionar conceitos construindo decisões. Atividades como pesquisas e o hábito de leitura ajudam a estimular o pensamento e alimentam a criatividade.

Escolhido o tema ou conteúdo a ser trabalhado no jogo, é necessário conhecê-lo bem. Deve-se estudar, pesquisar e refletir sobre o tema já com olhar para a busca por dilemas e decisões, que irão compor os desafios.

Alguns aspectos são importantes no jogo. A história deve ter alguma familiaridade para os jogadores, pois, temas de conhecimento geral permitem ao jogador compreender o ambiente do jogo com mais facilidade.

O outro aspecto é a viabilidade da ideia. É importante realizar uma análise dos recursos e tecnologias disponíveis para construir o jogo. Além disso, a ideia deve atender ao escopo de produção e não fugir ao objetivo inicial de sua criação.

Como parte integrante do *Concepting*, a escolha do cenário precisa estar em consonância com a ideia principal, fortalecendo o conceito de profundidade da narrativa e em sintonia com os objetivos do jogo.

Trata-se do local onde a história ocorrerá e pode incrementar elementos de jogabilidade e de associações interessantes ou ainda dificultar na produção de experiências lúdicas e didáticas.

Deve-se procurar no cenário situações que exijam reflexão ou decisões. A própria história do local pode ter bons elementos para criar dilemas, então a tarefa é pesquisar sobre o cenário, estudar a história, os aspectos culturais, descobrir seus costumes e símbolos importantes. O conteúdo do jogo, o cenário, os desafios e regras precisam estar entrelaçados de forma que pareçam um só.

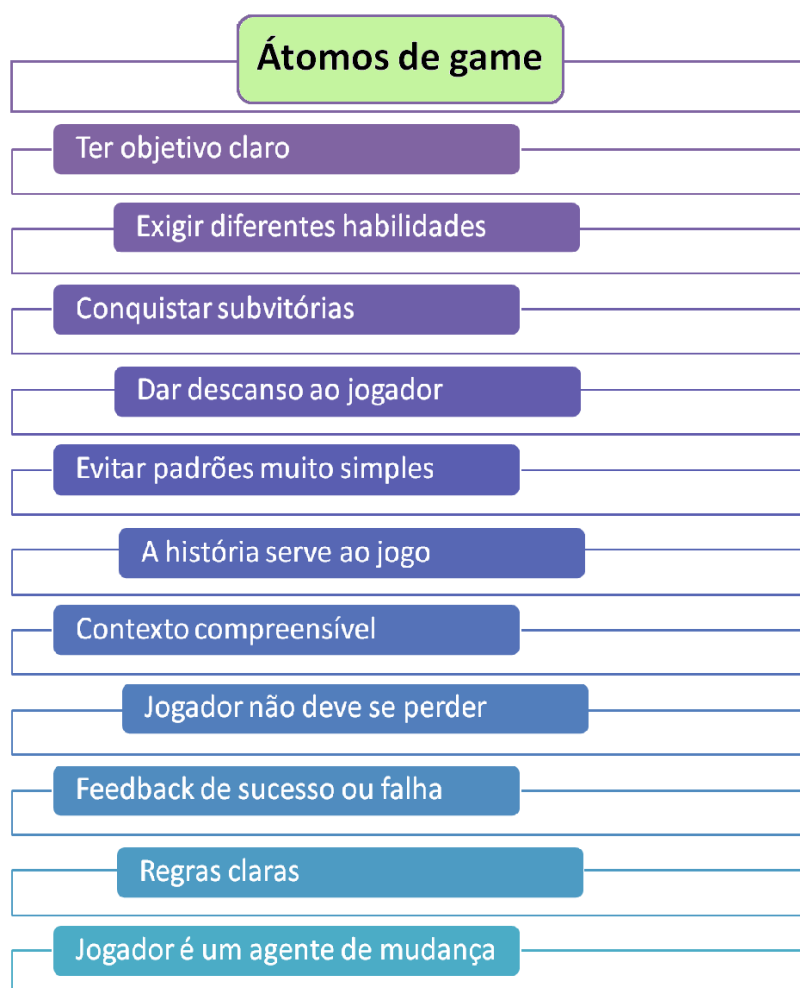
O cenário pode enriquecer a experiência com detalhes do conteúdo elevando o nível de envolvimento do jogador. Quando há intenção de valorizar alguma informação da história e conteúdo do jogo, deve ser relacionada ao funcionamento e as regras para que fiquem mais evidentes ao jogador.

O próximo passo é criar os desafios. São peças essenciais na jornada, capazes de envolver o jogador e fazê-lo ir além do jogo, buscando materiais relacionados ao conteúdo e a narrativa. A proposta é selecionar as melhores ideias e dilemas que foram identificados anteriormente no estudo do tema e do cenário e “lapidá-los” em termos de jogo.

Existem alguns parâmetros que auxiliam na construção do jogo e na criação dos desafios. Na referência de produção de jogo adotada, *Paul Schuytema* apresenta tais parâmetros como átomos de *game*. Vale lembrar que a descrição dos átomos referenda jogos digitais e serão aqui adaptados ao formato do jogo em tabuleiro.

Os átomos são regras, orientações que se aplicam a jogos de diversos gêneros. Também são utilizados para avaliar as ações em desenvolvimento do jogo em construção, analisando a necessidade de criar ou rever situações. Os principais átomos selecionados, adaptados para criação de jogos em tabuleiros estão representados na Figura 3.

Figura 3 - Átomos de *game*.



Fonte: Adaptado de *Paul Schuytema*, 2013.

Ao aperfeiçoar os desafios e definir as regras é importante saber que as recompensas são relevantes para motivar o jogador, assim como as punições, pois geram ansiedade e um clima de tensão envolvente. Por isso, toda ação deve ter um *feedback*, ou seja, os desafios precisam oferecer resposta, positiva ou negativa.

Dar *feedback* é inerente e crucial no jogo e propicia pequenos ganhos ou perdas que vão desenhando o percurso do jogador. É importante pensar em uma gama de desafios com diferentes níveis de dificuldade, fazendo o jogador conquistar sub vitórias antes de chegar ao final. Deixar a sensação de realização somente para o final pode desmotivar o jogador. A tarefa é pensar em desafios intensos e mais difíceis, mas também mais leves e simples oferecendo descanso ao jogador em alguns momentos principalmente se a jornada for longa.

Desafios que exigem habilidades diferentes, como concentração mental, destreza ou diferentes conhecimentos deixam o jogo mais dinâmico. Deve-se evitar

o sucesso com situações que não exigem habilidades, pois, além de não proporcionarem ao jogador a oportunidade de sentir realização, não o consideram como um agente de mudança. Ou seja, sua ação qualquer que seja, não interfere no resultado do desafio.

As regras do jogo precisam ser claras e o contexto compreensível ao jogador e os padrões não devem ser muito simples a ponto do jogador reconhecê-los facilmente.

A história serve ao jogo, assim a construção de cada desafio ou missão deve compor ao final uma jornada interessante com padrões desafiadores. Para tanto, na jornada deve-se evitar a previsibilidade das decisões, assim como desafios que levem à vitória final dependendo exclusivamente da sorte.

5.1.2 Construção do Documento de *Design de Game* (DDG)

Nesta etapa é realizada a sistematização da construção do jogo, através da criação de um projeto de jogo detalhado, denominado Documento de *Design de Game*, que apresenta diversos componentes necessários para sua produção.

O Documento de *Design de Game* pretende descrever o jogo na íntegra, registrando todas as principais informações do jogo construídas na concepção e ao longo do seu desenvolvimento. Os elementos definidos na etapa anterior são organizados e documentados neste projeto, como o tema do jogo, a escolha do cenário e sua associação aos desafios e metáforas com formação e prática docente.

O DDG foi adaptado do referencial de *Paul Shuytema* e sua estrutura possui diversos componentes como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Estrutura do Documento de *Design de Game*.



Fonte: Adaptado de *Paul Schuytema*, 2013.

O documento de **Escopo** possui o objetivo de apresentar uma visão rápida e geral do jogo e, por isso, sua descrição dos componentes é sucinta. O Escopo é o ponto de partida do DDG e de extrema relevância, pois nele está definido o objetivo do jogo, que direciona a construção de todos os desafios. Também há no escopo uma rápida descrição do que é o jogo (**High Concept**), as principais informações e recursos, tentando responder a perguntas básicas, como: Haverá missões a cumprir? Como o jogador vence?

Posteriormente e com base no documento de Escopo, são construídos os demais componentes.

O **Resumo** é a síntese da experiência do jogo, com informações semelhantes as do *High Concept*. Em **Golden nuggets** são elencados seus elementos diferenciais, o que o faz ser atraente e cativante. As seções de **Historia** e **Eventos**

anteriores esclarecem a história do início ao fim, salientando quais experiências e acontecimentos anteriores sustentam a história principal.

Em **Estruturas e Objetos** são enumerados todos os materiais e recursos utilizados em cada missão ou desafio nos locais escolhidos para o jogo. Na seção de **Cenário** se faz a descrição do local (ou locais) escolhido, que compõe a experiência do jogo.

A seção de **Fluxo do jogo** compõe a jornada e a mecânica do início ao final do jogo como um todo, uma vez que o detalhamento de mecânica de cada desafio é explicitado na próxima seção. Por último estão os **Conflitos e Soluções**, talvez a mais densa de todas. É a seção que contempla a descrição em detalhes da história de cada desafio e a definição de suas regras.

5.1.3 Desenvolvimento do Jogo

O Desenvolvimento do Jogo envolve a materialização de toda a proposta até então elaborada. O DDG deve ser construído e revisado ao longo do projeto, quando se dá a concepção e construção dos aspectos dos tabuleiros do jogo.

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1 CONCEPÇÃO

Pensar na ideia do jogo exigiu intensa reflexão das situações relativas à formação de professores de enfermagem, diferentes e singulares e, ao mesmo tempo, familiares para criação de sentido e simbologias para os jogadores.

Por se tratar de uma área do conhecimento emergente na enfermagem, nessa fase foi realizado o estudo bibliográfico sobre concepções teóricas e metodológicas dos jogos e sua utilização no contexto da educação em enfermagem, especialmente da formação docente.

Para o desenvolvimento desta etapa de concepção e parte do Documento de *Design de Game*, este projeto contou com a participação de um *game designer*, que guiou, ao longo dessa trajetória, a criação do conceito do jogo trazendo para discussão elementos e referências específicas de *game*, permitindo a apropriação de conhecimentos sólidos e estruturados sobre técnicas de construção de jogo.

Para seleção da temática, foi necessária pesquisa e análise do projeto pedagógico do curso de Licenciatura como forma de suscitar a criação da ideia do jogo. Buscou-se por um tema amplo que permitisse criar uma narrativa de jogo envolvente e que fosse rico para a criação de elementos de jogabilidade.

O exercício de concepção foi realizado aplicando a técnica de *brainstorming* em reuniões em grupo para a escolha do tema e a identificação dos dilemas. Conceber a ideia do jogo exigiu muitos encontros e momentos de discussão de grupo.

A harmonia do grupo é essencial para criar e alimentar pensamentos que nascem na reflexão, ilusão, imaginação e abstração individual que se completam no grupo. A Figura 5 apresenta um esquema de conceitos idealizados inicialmente durante a concepção, um produto do trabalho em grupo em busca de ideias significativas para o jogo.

Figura 5 – *Concepting* para criação da ideia do jogo.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano, Cláudia Prado.

Optou-se por abordar no jogo os dilemas, dificuldades e habilidades necessárias ao docente para lidar com os desafios inerentes a sua prática pedagógica.

O jogo traz, de maneira embutida, aspectos fundamentais da prática cotidiana do professor, ao passo que do jogador são exigidas habilidades de enfrentamento, tomada de decisão, flexibilidade, entre outras, que o possibilitarão construir metáforas com as diversas situações que o docente enfrenta na sala de aula diariamente.

A estratégia de trabalhar esse tema em um jogo possibilitará ao aluno experienciá-lo de maneira menos técnica e mais profunda, onde o discente poderá imergir num mundo e enfrentar situações desafiadoras assim como existem na carreira profissional do docente. Estará mais próximo do tema, imerso nele e sendo desafiado a construir estratégias para superar as adversidades.

No jogo idealizado, *London Trip*, onde o personagem, depois de concluído o curso de licenciatura em enfermagem, faz uma viagem internacional e lá interage com situações que são associadas às vivências e desafios que o professor enfrenta exercendo seu ofício.

O *Concepting* prevê os detalhes importantes para o jogo, como a progressão por metas, aspectos lúdicos apoiados em conceitos lógicos e uma narrativa

profunda.

A avaliação do jogo ocorreu de forma contínua ao longo de sua construção, guiada pela orientação de um profissional especializado na área de jogos, o *game designer*. Essa análise ocorreu ainda na concepção e um dos elementos inicialmente examinados foi a ideia do jogo. Assim, verificou-se se a mesma possuía uma composição sólida e um conceito estruturado com profundidade.

Ao simular uma viagem a Londres, *London Trip* retrata algo próximo do conhecimento cultural do jogador e, assim, este não encontrará grandes dificuldades para se ambientar no jogo. Com relação à seleção dos recursos ressalta-se a necessidade de compor uma equipe para produção do conteúdo, narrativa, arte do tabuleiro, entre outras atividades. Como já salientado, o início da construção de *London Trip* contou com a participação de um *game designer*.

Em relação do escopo de produção, a expectativa inicial foi trabalhar conteúdos relativos à prática pedagógica do enfermeiro docente. No que concerne à originalidade do jogo, foi realizada pesquisa dos jogos educativos em diversas áreas, inicialmente com foco de obter compreensão mais profunda sobre *games*, fortalecendo o processo de criação. Foram encontrados jogos para crianças e adultos, em educação, treinamento de habilidades médicas, educação em saúde com pacientes, conhecimentos históricos, e muitos outros. No entanto, não foram encontrados jogos relacionados à prática docente, trabalhados em cursos de formação de professores de enfermagem abordando aspectos inerentes à sua prática pedagógica.

Trata-se de elementos que requerem atenção e cuidado, importantes e ao mesmo tempo simples que auxiliam no processo de concepção da ideia do jogo. Esta é a etapa mais exigente desta produção, uma vez que agrega competências de trabalho em equipe, dedicação, pesquisa, reflexão, organização e análise, todos fatores intrínsecos, na opinião da autora, ao processo de criação. Os esforços despendidos nesta fase fizeram nascer uma ideia sólida e dela dependeu o andamento das etapas seguintes.

Cenário do Jogo

A escolha de Londres não foi aleatória. Capital de Inglaterra e do Reino Unido, Londres é um dos maiores e mais influentes centros financeiros do mundo

com forte influência em diversas áreas, dentre elas, entretenimento e cultura geral.

É um importante destino turístico, possuindo quatro patrimônios mundiais: a Torre de Londres, o local histórico de *Greenwich*, o *Royal Botanic Gardens Kew* e o sítio que compreende o *Palácio de Westminster*, *Abadia de Westminster* e a Igreja de Santa Margarida. A cidade tem ainda uma grande diversidade de povos, culturas e religiões, além da mais extensa rede ferroviária do mundo.

Somado a esse cenário, vale salientar que Londres é o berço da enfermagem moderna, representada historicamente pela figura de *Florence Nightingale*. *Florence* foi uma enfermeira britânica, nascida em Florença, que ficou famosa por seu trabalho nos hospitais militares durante a guerra da Criméia. Foi pioneira na utilização do modelo biomédico, com importantes resultados na diminuição das taxas de mortalidade dos soldados, com atuação não só na assistência, mas na organização e infraestrutura dos hospitais. Em 1860, ela fundou uma Escola de Enfermagem, no Hospital *St Thomas*, em Londres, estabelecendo a enfermagem como uma profissão.

O cenário escolhido permitiu a construção de uma narrativa repleta de possibilidades de interação, na qual o jogador poderá experimentar desafios em um ambiente estimulante e convidativo.

Em meio a esse cenário rico que a cidade de Londres pode propiciar aos seus turistas, além de sua relação especial com a enfermagem, este foi o local escolhido para acolher a história do jogo produzido.

Definida a cidade de Londres como cenário do jogo, iniciou-se uma fase de pesquisa para conhecer e desvendar os aspectos sociais, os hábitos, as influências históricas e a cultura da sociedade inglesa. A busca foi orientada por aspectos desde o clima e as estações do ano, até lendas, histórias e tradições típicas.

A pesquisa teve continuidade em mapas, sites, guias de turismo e outras referências para buscar lugares da cidade que pudessem ser significantes para o contexto educacional, como o Museu de *Florence Nightingale* e, para o contexto do jogo, ou seja, lugares que promovessem características usadas como elementos de jogabilidade, e também enquanto pontos turísticos ingleses verdadeiramente relevantes na cidade.

Foram definidos para o jogo dez pontos turísticos de Londres que compõem

os cenários e em cada um deles buscou-se nos aspectos históricos e culturais, por dilemas e situações que requerem escolhas, já com olhar para a construção dos desafios. Os cenários estão detalhadamente descritos na seção do Documento *de Design de Game*.

As Metáforas do Jogo

Em meio à definição dos locais que compõe a história do jogo, pesquisaram-se elementos para a construção de associações e metáforas com a prática docente.

O processo de metaforização dos desafios levou em conta a história, aspectos peculiares de cada lugar e da cultura inglesa que pudessem ser pontes com a prática docente. Dessa maneira, para cada um dos locais uma metáfora está a ele associada.

Para a criação das metáforas, o primeiro passo foi selecionar os dilemas e situações importantes da prática do professor a serem trabalhados no jogo. Após isso, a tarefa foi “costurar” esses dilemas com aqueles encontrados nos dez cenários do jogo. Esse processo demandou muita reflexão e revisão constante dos cenários e dilemas elencados, para que posteriormente se transformassem em desafios.

As associações e metáforas elaboradas refletem a prática docente cotidiana, capazes de produzir sentido, convidando o jogador a pensar e criar percepções significativas a respeito do papel do professor, as habilidades necessárias para enfrentar as dificuldades e conflitos inerentes à profissão.

Assim, foram construídas dez metáforas, uma para cada desafio ou missão do jogo. Tais associações apontam temas diversos da realidade do professor, conforme apresenta a Figura 6.

Figura 6 – Metáforas da prática pedagógica docente trabalhadas em *London Trip*.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano.

As metáforas serão detalhadas de maneira entrelaçada aos desafios na seção Discussão deste trabalho.

Criação da jornada: desafios

Os desafios foram construídos de maneira integrada às metáforas e as ações do jogador estão implícitas e simbolicamente ligadas a algum aspecto da prática pedagógica do professor. Assim, todos, metáforas e desafios consideram e fazem referência à cultura, tradição e peculiaridades da cultura inglesa.

Para definição dos desafios foi necessário lapidar os dilemas e situações anteriormente levantadas nos cenários e nas associações com a prática docente, escolhendo não só as melhores ideias, mas pensando na situação em termos de jogo. A Figura 7 mostra os desafios de cada cenário e as metáforas com a prática docente em cada um.

Figura 7 – Metáforas e associações dos desafios com a prática docente.

CENÁRIO/LOCAL	TÍTULO DO DESAFIO	METÁFORAS E ASSOCIAÇÕES
Palácio de Westminster	Ataque ao Parlamento	Competências sociais e atitudinais
Notting Hill	Uma livraria em Notting Hill	Saber cultural: cultura e educação
Jardim Zoológico de Londres	O aluno e a formiga	Interação e relação professor-aluno
Trafalgar Square	Trafalgar War	Saber didático-curricular e saber sócio-histórico
Museu Britânico	O tesouro grego	Ética e educação
Tower Bridge	O Labirinto	Professor: mediação da aprendizagem
Torre de Londres	Salve as joias da Coroa	Saber didático-curricular e saber sócio-histórico
Museu de Florence Nightingale	Pedaços de uma história	Avanços tecnológicos no ensino e saber sócio-histórico
Hamleys	De volta a infância	O lúdico na atuação docente e avanços tecnológicos no ensino
Palacio de Buckingham	As cores da memória	Foco e atenção

Autora: Manoela G. Grossi Laprano.

Os desafios de cada local funcionam de acordo com mecânicas de jogo selecionadas e adaptadas de jogos de tabuleiros clássicos, e outras foram desenvolvidas especificamente para *London Trip*.

No DDG fez-se a apresentação completa dos desafios com a descrição do ponto turístico, a pesquisa dos aspectos histórico-culturais que embasaram a construção das missões, o que é o jogo, as regras para jogá-lo, quando e como o jogador vence ou perde.

Na produção dos desafios seguiu-se os parâmetros de referência dos átomos

de *game* de *Paul Schuytema*. Assim, cada desafio está associado a um *feedback*, oferecendo um resultado para o jogador quando este ganha ou perde. Os dez desafios do jogo exigem habilidades bastante diferenciadas, com graus de dificuldade e duração distintos, possibilitando ao jogador boas chances de competição. Assim, ao perder algum desafio o jogador não se sentirá desmotivado, uma vez que isso não implica em perder o jogo, porque nas próximas missões poderá atingir resultados positivos, aumentando ou ultrapassando as chances de seu adversário.

Não foram previstos ganhos desatrelados de habilidades ou esforços, atendendo a recomendação de propiciar ao jogador a sensação de realização. O objetivo final do jogo foi bem delimitado, de forma que o jogador saiba no início para onde ir. Para as regras adotou-se um padrão, pensando em uniformizar os resultados de cada missão ao longo do jogo de forma clara e compreensível. Cada desafio está relacionado a metáforas e cenários diferentes, portanto, não há repetição de padrões nos desafios, uma vez que a diversidade natural da criação de cada missão tornou-a única. Por esse mesmo critério também não há previsibilidade de resultados entre os desafios.

6.2 DOCUMENTO DE *DESIGN DE GAME*

Nesta seção será apresentado o DDG construído.



Apresentação do Jogo



Equipe

Criação do tabuleiro - Manoela G. Grossi Laprano

Construção das atividades - Manoela G. Grossi Laprano, Cláudia Prado e Luiz Carneiro.

Agradecimentos – A Tiago de Campos Laprano pelo precioso apoio, imprescindível na construção dos tabuleiros e à Denise Maria de Almeida pelas sugestões que muito contribuíram para a finalização do jogo.



Vamos viajar?

Você acabou de se formar no Curso de Licenciatura em Enfermagem e agora enfrentará o mercado de trabalho. Mas ser professor com certeza não será uma tarefa fácil, então, pode esperar mais um pouquinho. Antes de assumir um novo emprego, você merece aquelas férias “tão sonhadas”.

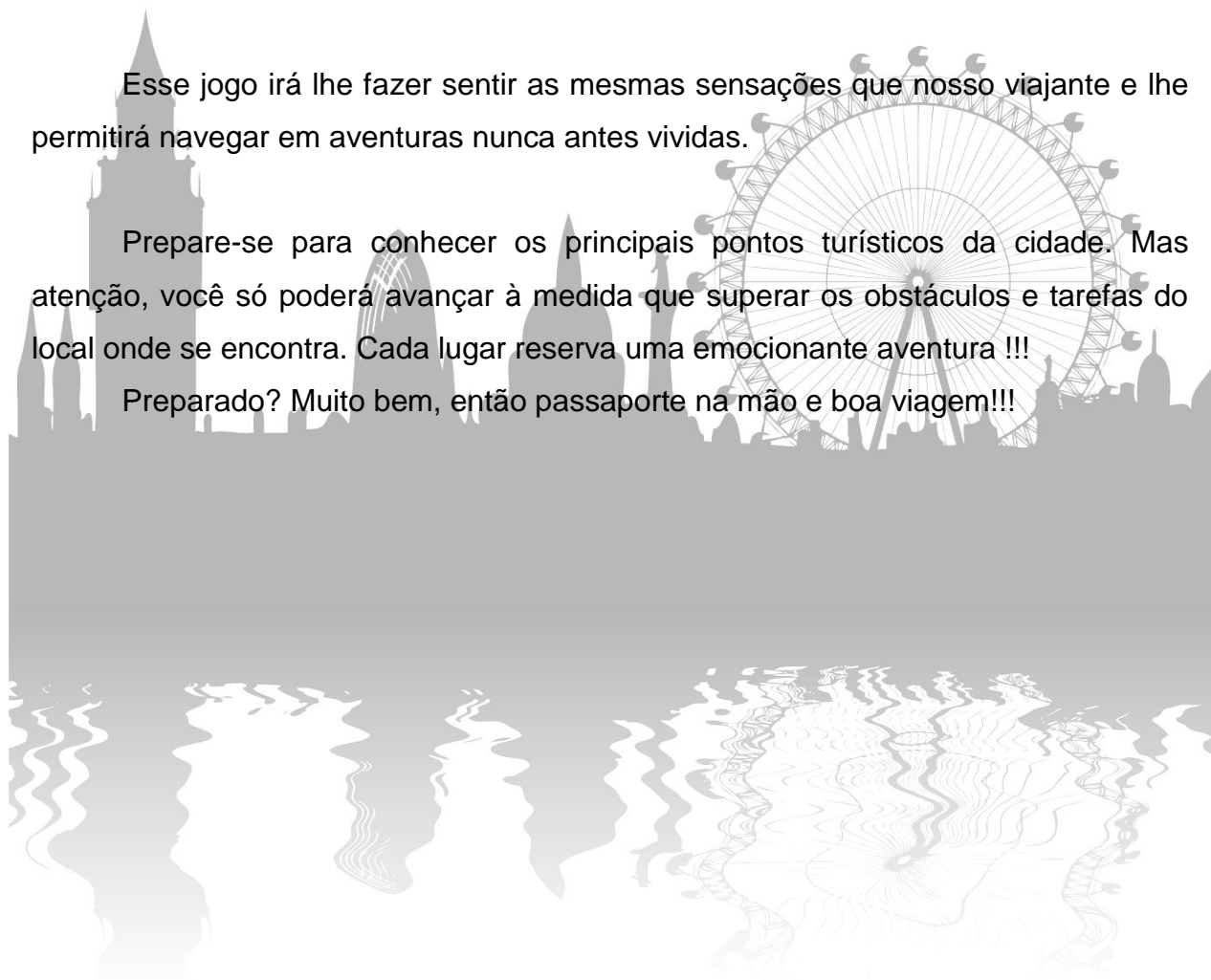
Você é uma pessoa curiosa, com um olhar investigativo bastante aguçado e que procura aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas, mesmo não se sentindo totalmente seguro para enfrentá-las.

Conhecer a Europa, ou uma parte dela, sempre foi seu grande sonho e, enfim, esse momento chegou. O jogo acontece em Londres e você terá a oportunidade de conhecer lugares incríveis, visitar antigos museus e viver boas aventuras!

Esse jogo irá lhe fazer sentir as mesmas sensações que nosso viajante e lhe permitirá navegar em aventuras nunca antes vividas.

Prepare-se para conhecer os principais pontos turísticos da cidade. Mas atenção, você só poderá avançar à medida que superar os obstáculos e tarefas do local onde se encontra. Cada lugar reserva uma emocionante aventura !!!

Preparado? Muito bem, então passeporte na mão e boa viagem!!!





Escopo

High Concept

Em *London Trip*, o jogador controla um personagem que viaja a Londres e interage com cenários e situações típicas daquela cidade.

O jogador enfrentará desafios em cada ponto turístico que visitar e para avançar deverá cumpri-los, lançando mão de suas habilidades, conhecimentos, capacidade estratégica e até mesmo um pouco de intuição e sorte.

Objetivo

No desenvolvimento do jogo, o jogador será confrontado com situações diversas que demandarão múltiplos níveis de habilidade social, planejamento e improvisação, além de conhecimentos, capacidade estratégica e tomada de decisão. O objetivo é que o jogador cumpra as etapas da viagem da maneira mais completa possível, retornando ao Brasil.

Recursos

Jogo de tabuleiro para 2 jogadores ou duas duplas

O jogador controla um personagem e o movimenta no jogo de acordo com as missões pré-determinadas sorteadas para ele.

O jogador deverá cumprir as missões sorteadas, assim como participar das tarefas do colega adversário, quando estas demandarem uma competição entre ambos.

O jogador pontua quando cumpre satisfatoriamente as etapas pré-determinadas pelo jogo.

O jogo termina quando o jogador cumpre todas as etapas propostas e retorna para o Brasil, ação representada pelas figuras dos aeroportos de Londres, que são o ponto final da jornada.



I - Visão geral essencial

Resumo

Em *London Trip*, o jogador controla um personagem que viaja a Londres e interage com cenários e situações típicas daquela cidade.

O jogador enfrentará desafios em cada ponto turístico que visitar e para avançar deverá cumpri-los, lançando mão de suas habilidades, conhecimentos, capacidade estratégica e até mesmo ou pouco de intuição e sorte.

Golden nuggets

Trata-se de um jogo construído com base em processos metafóricos possibilitando promover uma rede de associações lúdicas e conceituais, capaz de levar o jogador, futuro professor de enfermagem, a pensar o contexto da prática docente de forma criativa e divertida.

II - Contexto do Jogo

Historia do jogo

Profissional recém formado no curso de licenciatura em enfermagem, prestes a iniciar a docência, viaja a Londres a lazer e visita os principais pontos turísticos, conhecendo a história, a cultura local, interagindo com situações inusitadas e enfrentando desafios em cada cenário da cidade de Londres.

Eventos anteriores

Com recente formação no curso de licenciatura, o personagem agora esta pronto para atuar como docente na enfermagem. É uma grande responsabilidade já que os auxiliares e técnicos de enfermagem precisam estar prontos, habilitados e capazes de exercer o cuidado direto aos pacientes com segurança e qualidade.



III – Objetos essenciais do Jogo

Estruturas e objetos

O jogo *London Trip* possui 10 desafios. Cada um deles tem uma tarefa e um objetivo único, culminando em uma dinâmica do jogo bastante variada. Assim, cada cenário possui uma descrição e contextualização, exigindo recursos, ferramentas e materiais diversificados.

Os materiais e recursos a seguir estão descritos no todo e, na próxima seção estarão detalhados junto com a descrição completa de cada cenário.

01 tabuleiro principal com cenário de Londres

10 tabuleiros personalizados para os desafios

02 dados de 06 pontos cada um

10 cartas com a descrição dos desafios dos pontos turísticos

24 blocos de madeira

02 catapultas

10 bolas de gude

01 estante com 15 livros

10 cartas de associação das características animal e do aluno

70 peças coloridas (30 pretas, 20 brancas, 10 vermelhas e 10 verdes) para marcar a pontuação

08 cartas com imagens de esculturas gregas

08 pinos azuis, representando o exército grego e 08 vermelhas, representando o exército inglês



03 cartas com os desenhos de ponte, arma e capa da invisibilidade

04 peças com imagem de corvos

03 peças com imagem de policias da Scotland Yard

03 peças com imagem da guarda real

01 peça com imagem de um policial das forças armadas da coroa

04 peças com imagem de ratos

03 peças com imagem de ladrões

03 peças com imagem de espiões

01 peça com imagem de terrorista

01 peça com imagem de um alarme

01 quebra cabeça

15 cartas sobre a história e curiosidades dos brinquedos





Cenários

O jogo é composto por dez cenários principais, todos selecionados como pontos turísticos da cidade de Londres. Como já salientado, em cada um deles está presente uma aventura diferente. A Figura 8 ilustra os cenários do jogo.

Figura 8 – Cenários de *London Trip*.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano.



IV – Fluxo do Jogo

O jogo é composto por 11 tabuleiros: **um tabuleiro principal** com ilustrações dos dez pontos turísticos de Londres (Figura 9), e mais **dez tabuleiros**, sendo um para cada cenário. Assim, ao chegar a determinado ponto turístico do tabuleiro principal, o jogador, para enfrentar seu desafio, irá jogar sua aventura em outro tabuleiro (tabuleiro específico daquele ponto turístico). Dessa forma, vale lembrar que todos os cenários possuem um desafio ou missão a enfrentar.

Os jogadores podem jogar individualmente ou em duplas. Haverá um conjunto de cartas com a seleção de três missões a cumprir.

No início do jogo, cada jogador deve retirar uma das cartas para ter seu percurso de jogo definido. Dessa forma, cada jogador cumprirá uma jornada diferente, passando por locais e desafios distintos.

Alguns desafios são jogados sozinhos e outros em duplas. Para estes, o jogador ou a dupla de jogadores irão jogar entre si. Então, além de jogar os três desafios selecionados, os jogadores podem participar das missões do adversário.

O ponto de partida é o hotel onde o personagem estará hospedado e os pontos finais são três aeroportos da cidade de Londres. Os aeroportos foram selecionados por suas localizações e distribuídos no tabuleiro para atender as possíveis jornadas do jogador.

O jogador se locomoverá no tabuleiro através do jogo de dados, indo de um ponto turístico a outro, conforme sua seleção de missões.

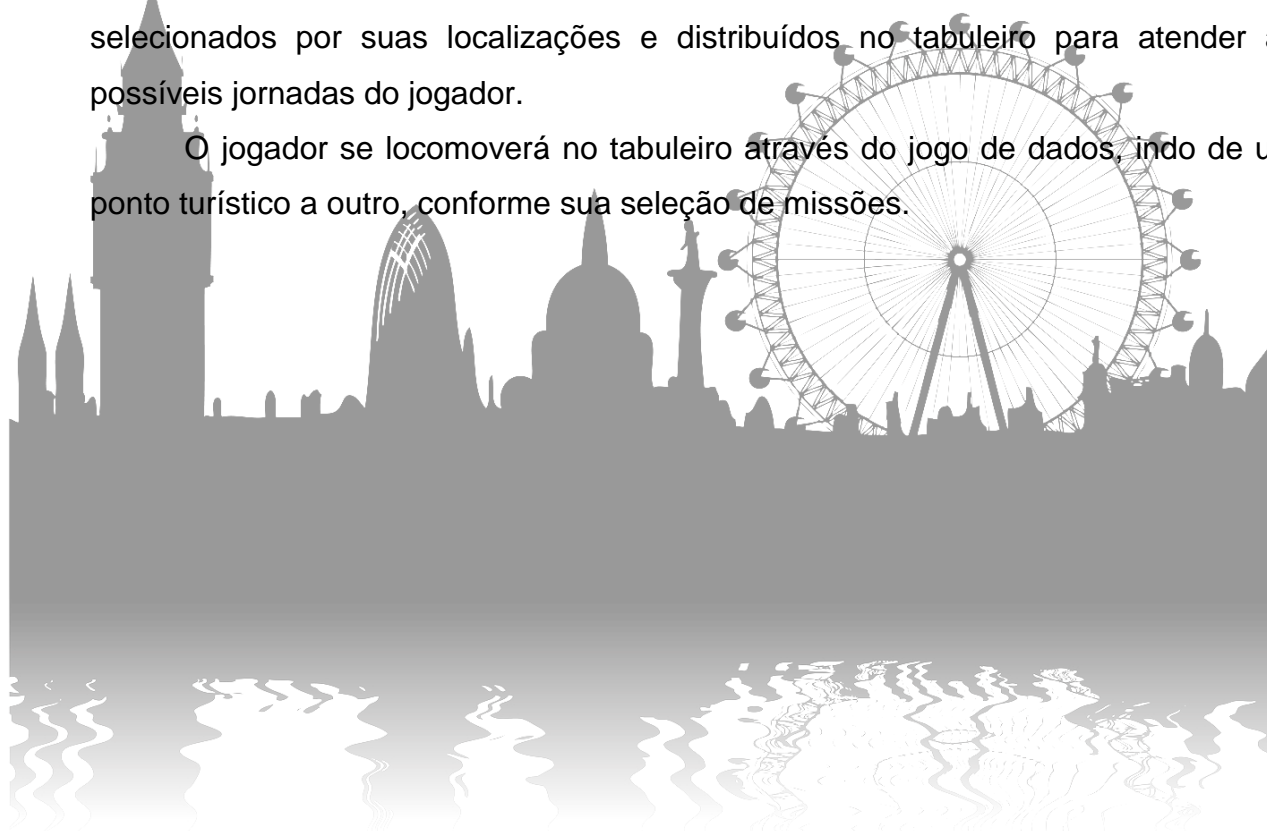
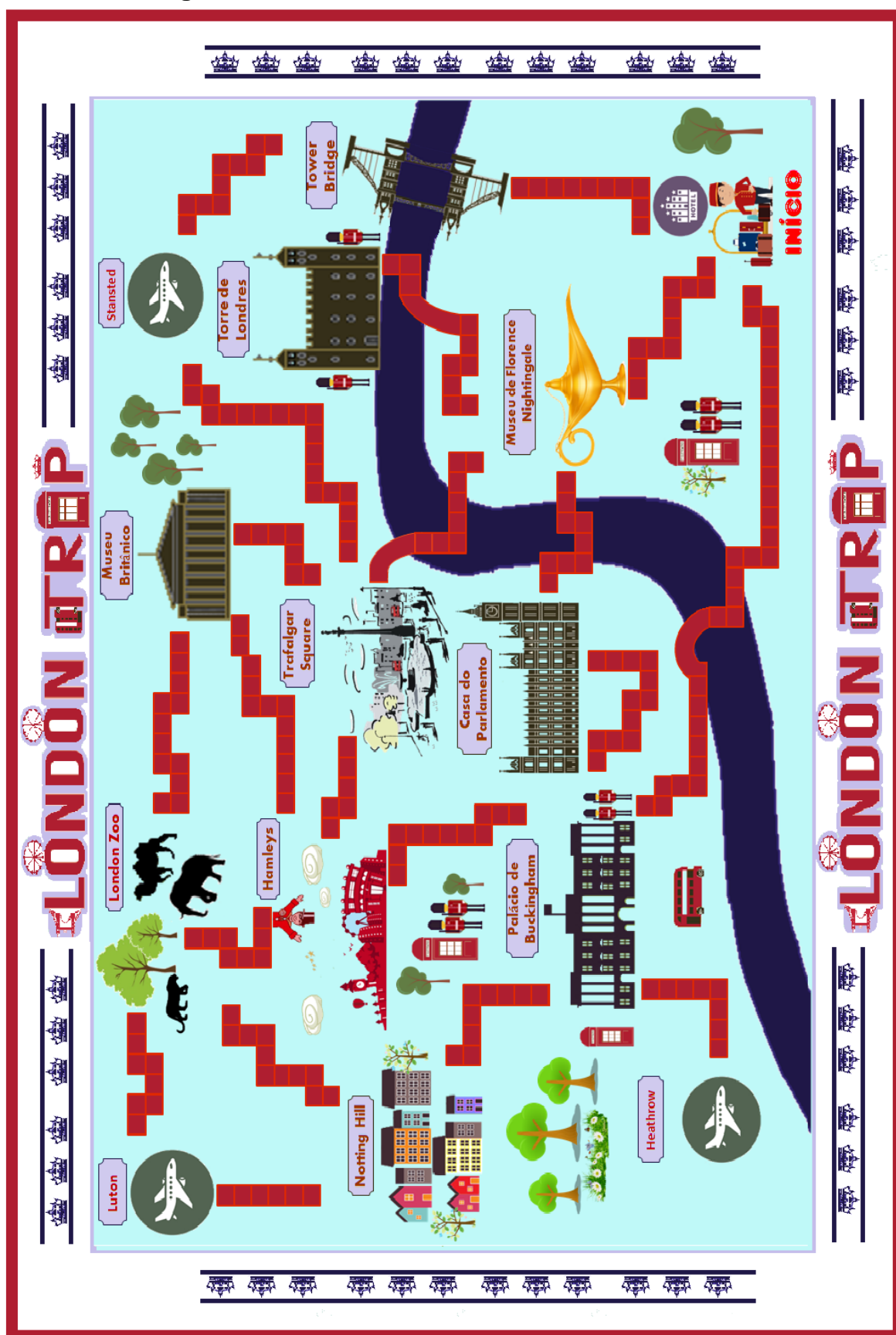


Figura 9 - Tela ilustrativa do tabuleiro principal de *London Trip*.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano. Recurso para fins educativos. Imagens adquiridas e editadas de: pt.depositphotos.com



V – Conflitos e soluções

Nesta seção do Documento de *Design de Game* os desafios serão apresentados de forma detalhada em todos os cenários de Londres. Essa seção apresenta a descrição dos aspectos históricos e culturais que sustentam a história e criação dos desafios, os objetivos de cada desafio, as regras, como jogá-los, os materiais utilizados e todos os elementos de jogabilidade envolvidos em ganhar ou perder.

Palácio de *Westminster*



Descrição

Representa parte essencial da política do Reino Unido. É o corpo legislativo supremo com soberania parlamentar sobre o Reino Unido e seus territórios. O Primeiro Ministro, Chefe de Governo, dirige o Parlamento junto com os membros das duas câmaras denominadas Casa dos Lordes e Casa dos Comuns. O Palácio é também conhecido como Parlamento do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte ⁽⁷²⁾.

Figura 10 – Palácio de *Westminster*, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.



Figura 11 – Câmara no interior da Casa dos Comuns do Palácio de *Westminster*, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.

História e Peculiaridades

Formado em 1707, o Parlamento evoluiu desde a idade média, constituindo-se o maior órgão legislativo dentre os países anglófonos atribuindo à Inglaterra o título de “*The Mother of Parliaments*” (A Mãe dos Paramentos). Existe uma série de tradições e costumes que regem o trabalho do parlamento, algumas determinadas em resoluções e, a grande maioria estabeleceu-se através do uso continuado ao longo dos séculos ^(72, 73).

A Monarca Chefe, atualmente a Rainha Isabel II, representando a Coroa do Reino Unido, apesar da restrição em desempenhar funções partidárias, ainda é muito poderosa, exercendo grande influência sobre as câmaras e partidos. Além de aprovar a indicação do Primeiro Ministro, Chefe de Governo, a monarca pode criar novos tratados, declarar guerras e desfazer câmaras. Também é tradicionalmente a Comandante Chefe das Forças Armadas Britânicas ^(72, 73).

Em 2009 Londres foi palco de manifestações com forte atuação da tática *Black Blocs* contra a reunião do G-20. O confronto com a tropa de choque levou a morte de um homem. No Brasil o bloco também atuou em manifestações no Rio de Janeiro e São Paulo, marcadas por ataques a lojas e bancos como forma de veicular críticas e ações de protesto, com perfil anticapitalismo e anarquista ⁽⁷⁴⁾.



Como parte da história do Parlamento está à famosa Conspiração da Pólvora ocorrida em 1605, na qual católicos pretendiam restaurar o poder da Igreja Católica na Inglaterra, planejando o assassinato do rei protestante Jaime I e um ataque explosivo ao parlamento. *Guy Fawkes* fez parte da conspiração contra a monarquia e era o responsável por colocar os barris de pólvora na casa do parlamento. A conspiração foi descoberta e *Guy Fawkes* e os demais envolvidos foram capturados, torturados e mortos ⁽⁷⁵⁾.

Permaneceu o costume do monarca em uma sessão especial no Parlamento, de uma vez por ano revistar os subterrâneos do prédio antes da sessão iniciar. Além disso, no dia 05 de novembro comemora-se a Noite das Fogueiras, onde bonecos com a imagem de *Guy Fawkes* são desfilados e queimados ⁽⁷²⁻⁷⁵⁾.



Título do Desafio: Ataque ao Parlamento



Jogo de demolição ao estilo *Angry Birds* que retoma o histórico ataque ao parlamento por *Guy Fawkes* e também os recentes protestos populares ocorridos no Brasil, principalmente relacionados aos *Black Blocs*. O Parlamento é representado por blocos de madeira que são atingidos por bombas lançadas pelo adversário. As catapultas são as armas de guerra escolhidas, sendo posicionadas atrás dos blocos de madeira de cada jogador, fazendo com que a sua própria edificação possa ser atingida por um lançamento mal sucedido.

Objetivo do Desafio

Derrubar o maior número de blocos de madeira adversário em cinco tiros.

Conteúdo do jogo

24 blocos de madeira

02 catapultas



10 bolinhas de gude

01 tabuleiro

👑 REGRAS

👑 Início do jogo

Cada jogador deverá atingir e derrubar os blocos de madeira (parlamento) do adversário. Para começar, os jogadores recebem cinco bolas de gudes e posicionam as catapultas atrás de suas construções do parlamento.

👑 O jogo

Cada jogador lança cinco bombas de forma estratégica para destruir a edificação do parlamento adversário. Os jogadores revezam os arremessos até completarem todos os cinco ou até que um deles tenha todos os seus blocos caídos.

Figura 12 – Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “Ataque ao Parlamento”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano. Recurso para fins educativos. Imagem adaptada, disponível em: <http://mapadelondres.org/por-dentro-do-parlamento-do-reino-unido>.



Fim do jogo

Ao final o jogador que tiver mais blocos intactos vencerá. O ganhador prosseguirá no jogo e seu adversário ficará uma rodada sem jogar. Se todos os blocos forem derrubados o vencedor além de avançar, anda uma casa no tabuleiro. O jogador muito habilidoso que derrubar todos os blocos no primeiro arremesso avançará no jogo e andará duas casas na próxima rodada. Em caso de empate, os dois avançam no jogo.



Notting Hill



Descrição

Notting Hill é um distrito residencial da cidade de Londres. É conhecido como um local charmoso, com casas coloridas de estilo vitoriano. É repleto de lojas e antiquários, que ilustram a cultura do público que lá frequenta. É um local de fácil acesso e, apesar de pequeno, tem um estilo peculiar ^(76, 77).

Figura 13 – Distrito de *Notting Hill*, Londres.



Fonte: <http://theshortlet.co.uk/popular-areas-accommodation-london/notting-hill-accommodation-london/>.

Figura 14 – *Portobello Road*: umas das ruas principais de *Notting Hill*, Londres.



Fonte: <http://britmovietours.com/bookings/notting-hill-tour-french-language/>.



História e Peculiaridades

O distrito ficou muito famoso pela exibição do filme “Um lugar chamado *Notting Hill*”, local onde se passa a história do filme. Em *Notting Hill* ocorrem dois eventos importantes, a feira de antiguidade *Portobello Market* e o carnaval caribenho, o *Notting Hill Carnival* ^(76, 77).

A *Portobello Market* ocorre semanalmente, geralmente aos sábados, com em média três quilômetros de lojas de antiguidades, roupas, flores, CDs, livrarias, restaurantes, lojas de artesanato e muitas outras curiosidades. As livrarias são comuns e muitas cenas principais do filme se passavam na famosa livraria *The Travel Bookshop* na *Portobello Road*. O carnaval caribenho acontece todos os anos no mês de agosto, uma festa tradicional considerada o maior festival de rua da Europa ⁽⁷⁸⁾.



Título do Desafio: Uma livraria em *Notting Hill*



Um jogo de conhecimentos que remete à cultura humanística geral. O jogo ocorre em um típico cenário de *Notting Hill*, uma livraria, onde o jogador estará rodeado por obras literárias, um local onde o conhecimento histórico e cultural é rico e envolvente. Na livraria o jogador deverá descobrir, através de pistas, qual é a obra literária correta em uma estante repleta de livros. As dicas retratarão informações do enredo ou história dos livros.

Objetivo do Desafio

Identificar a obra literária através de pistas sobre enredo dos livros utilizando os conhecimentos de cultura geral.



Conteúdo do jogo

01 estante com 15 livros

30 cartas com pistas



REGRAS



Início do jogo

Uma estante com 15 obras literárias previamente selecionadas compõem o jogo. Os jogadores deverão descobrir qual é o livro através de pistas que retratam o enredo da obra literária. As cartas com as pistas estarão dispostas ao lado da estante de livros.

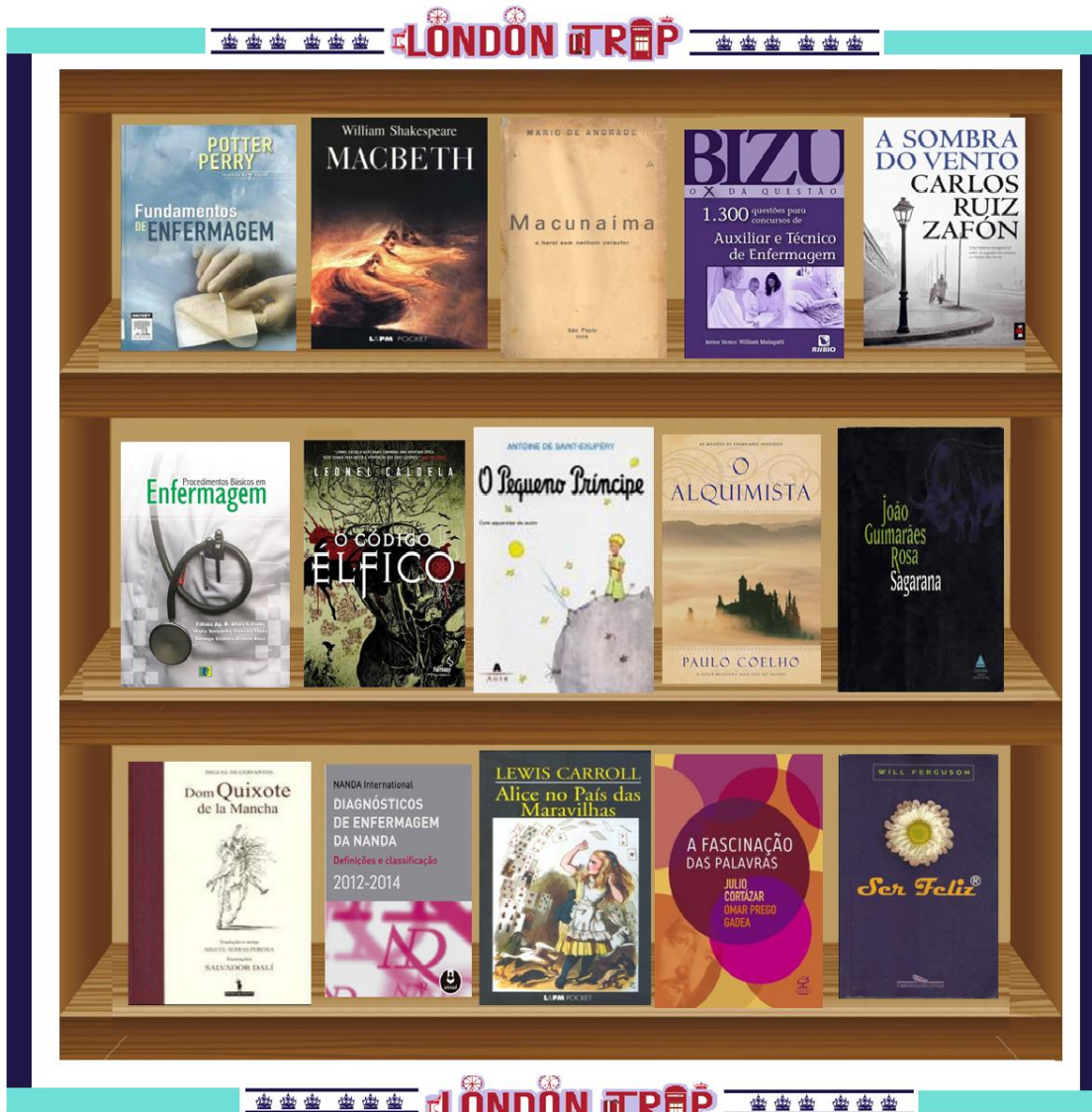


O jogo

Para começar o jogo, o colega adversário (ou mestre do jogo) retira aleatoriamente uma carta e lê a pista ao jogador. O jogador poderá então, se souber, dizer qual é o livro. Se o jogador não identificar o livro poderá ter ajuda de outra dica. Com ajuda da segunda dica, o jogador pode dizer o nome da obra literária. Mas se ainda não souber, terá a colaboração do colega adversário que dará um palpite sobre o livro, utilizando seus conhecimentos.



Figura 15 – Tela ilustrativa da estante do desafio “Uma livraria em *Notting Hill*”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano.



Fim do jogo

Se na primeira dica o jogador errar ficará uma rodada sem jogar. Se acertar, avançará no jogo e andará uma casa a mais na próxima jogada. Quando, mesmo com a segunda dica errar, o jogador ficará uma rodada sem jogar e, se acertar poderá avançar no jogo. Se após o palpite do adversário, o jogador acertar poderá avançar no tabuleiro e, caso contrário ficará uma rodada sem jogar. Seu adversário será bonificado pela colaboração avançando no jogo e andando uma casa a mais na próxima rodada.



Jardim Zoológico de Londres



Descrição

London Zoo é o mais antigo zoológico científico do mundo. É gerenciado pela *Zoological Society of London*, uma organização internacional científica de projetos de educação e conservação de animais e seus habitats em diversos países do mundo ^(78, 79).

Figura 16 – *London Zoo* – Jardim Zoológico de Londres.



Fonte: <http://www.lth-hotels.com/zsl-london-zoo.htm>.

Figura 17 – Hipopótamos do Jardim Zoológico de Londres.



Fonte: <http://www.zsl.org/zsl-london-zoo/exhibits/pygmy-hippos>.



História e Peculiaridades

Inaugurado em 1828, o zoológico foi inicialmente utilizado para pesquisas científicas, e aberto ao público em 1847. Abriga hoje uma coleção de 755 espécies de animais dos mais diversos tamanhos e tipos ⁽⁷⁸⁾.

O zoológico oferece muitas atrações como a famosa praia de pinguins, que fazem talentosas acrobacias. Os mais majestosos e imponentes tigres, gorilas e girafas às cobras, aves, aranhas e até mesmo as borboletas, todos fazem parte da coleção do zoológico ^(79, 80).

O zoológico possui outras iniciativas interessantes voltadas para educação e preservação da fauna. É possível adotar um animal recebendo um certificado de adoção, além de fotos e informações sobre ele. Uma experiência pitoresca que o lugar oferece é passar a noite em uma cabana dentro do zoológico e dormir com os animais ao lado, ou mesmo fazer um safari guiado no início da noite. Além disso, o visitante pode ser cuidador de um bicho ou ter encontros vips com os animais, com oportunidade especial de passar o dia e conhecer seus hábitos e estilo de vida, o papel de seus cuidadores, se aproximando do trabalho de conservação que o zoológico desenvolve ^(79,80).



Título do Desafio: O aluno e a formiga



Jogo de associação que tem o zoológico como pano de fundo. O desafio trabalha com os traços de personalidade e comportamento animal, ludicamente relacionados às características e perfil do aluno. Retoma um pouco da lógica do famoso jogo de tabuleiro, o Cara a Cara. Fazem parte do jogo dez animais com características associadas a comportamentos comuns do aluno nas salas de aula, aqui estereotipados. As associações construídas entre os comportamentos animais e os perfis de alunos estão ilustradas na Figura 19.



Objetivo do Desafio

Realizar a associação correta descobrindo qual é o animal de acordo com o perfil sorteado.

Conteúdo do jogo

10 cartas de associação das características animal e do aluno

10 cartas com imagens dos animais

01 tabuleiro de base para apoio das cartas

REGRAS

Início do jogo

Cada jogador recebe 10 cartas com as imagens dos animais e as distribui em seus tabuleiros de apoio. Será sorteada uma carta com a descrição das características de comportamento do aluno que remetem a um animal, uma para cada um. Essa carta é colocada à frente daquelas com as imagens dos animais e todas serão posicionadas de forma que o adversário não veja nenhuma delas.

O jogo

Com as cartas todas posicionadas, os jogadores iniciam o jogo fazendo perguntas sobre os traços de comportamento dos animais e, assim, podem excluir animais que não possuem essa característica, até descobrir a qual bicho se refere à descrição. As perguntas devem ser objetivas de forma que o adversário responda somente “sim” ou “não”.









Figura 18 – Tela ilustrativa do tabuleiro de base para as cartas do desafio “O aluno e a formiga”.





Autora: Manoela G. Grossi Laprano.






Figura 19 – Telas ilustrativas das cartas do desafio “O aluno e a formiga”.

<p>Tartaruga</p> <p>Caminha passo a passo, desenvolvendo atividades de maneira lenta. Possui um ritmo bastante devagar em relação aos colegas.</p> 	<p>Coruja</p> <p>Inteligente, conhecido pelos colegas pela capacidade de concentração, conhecimento e sabedoria.</p> 	<p>Hiena</p> <p>Aquele que acha graça em tudo, vive dando risada, dos colegas, do professor, da matéria, até mesmo de assuntos menos engraçados como provas e avaliações.</p> 
<p>Bicho preguiça</p> <p>É com certeza capaz de fazer a atividade, mas prefere deixar o grupo tomar as decisões e fazer as tarefas por ele. Melhor evitar a fadiga!!</p> 	<p>Formiga</p> <p>Estudioso e muito esforçado. Encara as tarefas e os trabalhos com dedicação e compromisso.</p> 	<p>Carrapato</p> <p>Sempre depende dos colegas para concluir as tarefas, aproveitando a formação de grupos para se valer das atividades que os outros fizeram.</p> 



Águia	Camelo	Pomba branca
<p>Perspicaz, ágil para fazer atividades. Se destaca como líder do grupo pelo perfil imponente, determinado e habilidoso.</p>	<p>Trabalha demais principalmente nas tarefas em grupo. Por sua grande dedicação costuma "levar o grupo nas costas".</p>	<p>Paciente, tranquilo, costuma acalmar os ânimos da turma com sua tolerância, paciência e serenidade.</p>
		

Raposa	Verso da carta
<p>Astuto, esperto, provocativo com o professor e colegas. Prefere trazer questões e temas polêmicos que geram dúvidas, discussões e contra pontos em sala.</p>	
	

Autora: Manoela G. Grossi Laprano. Recursos para fins educativos. Imagens disponíveis em: <http://iguinho.com.br/>, <http://www.viomundo.com.br/>, <http://www.avesderapinabrasil.com/athene>, <http://vulcao-ddt.com/images/Carrapato-Estrela.jpg>, <http://animais.culturamix.com/blog/>, <http://diariodebiologia.com/>, <http://ecoservicenete.com.br/Formiga.html>. Imagem adquirida em: <http://pt.depositphotos.com/>, <http://www.papeldeparede.etc.br/>, <http://www.fundosanimais.com/>



Fim do jogo

O jogador que primeiro fizer a correta associação dos traços de comportamento com a descrição do perfil do aluno, vence o desafio, avançando no jogo, enquanto que seu adversário ficará uma rodada sem jogar.



Trafalgar Square



Descrição

Trafalgar Square é a principal praça de Londres, localizada no centro da cidade. Sua construção celebra a vitória da marinha real britânica na Batalha de *Trafalgar*, ocorrida em 1805, durante as guerras Napoleônicas ⁽⁸¹⁾.

O destaque da praça é ao centro o grande monumento em homenagem ao Almirante Nelson, que liderou a marinha real na costa de Cadis, trazendo a vitória aos ingleses com seu cuidadoso plano de batalha. Almirante Nelson é considerado por muitos um gênio da estratégia naval, “o homem que derrotou Napoleão”. Ao redor da *Nelson’s Column* (Coluna de Nelson) ficam quatro grandes leões de bronze que protegem o monumento ^(82, 83).

Figura 20 – *Nelson’s Column*, na Praça *Trafalgar Square*, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.



Figura 21 – Praça *Trafalgar Square*, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.

História e Peculiaridades

O local onde hoje é a famosa praça antes era ocupado por estábulos adjacentes ao Palácio de *Whitehall*. Um projeto de revitalização da cidade de Londres demoliu os estábulos e, em 1820 projetou-se desenvolver um local de lazer e cultura para a população no centro da cidade. Como homenagem ao monarca Guilherme IV a praça foi inicialmente chamada “*King William the Fourth’s Square*”, mas por sugestão de um arquiteto local foi nomeada em 1830 de *Trafalgar Square* (81, 83).

Outros monumentos ilustram a praça como as fontes, construídas dois anos após a Coluna de Nelson e a escultura de um galo azul, com mais de quatro metros de altura. As informações sobre essa pitoresca escultura são que há um trocadilho com os significados da palavra *coch* que pode significar galo e também “pinto”. Além disso, a alusão do galo como um símbolo francês na praça de Londres celebra a vitória britânica sobre a França (83, 84).

Atualmente a praça é palco de comemorações e celebrações importantes como a inauguração da árvore de natal, o ano novo e o Dia da Vitória na Europa⁽⁸³⁾.



Título do Desafio: *Trafalgar War*



Um jogo de estratégia que faz alusão à famosa Batalha de *Trafalgar* e a grande habilidade estrategista do Almirante Nelson. Os jogadores deverão bombardear tropas inimigas, representadas no tabuleiro por navios de guerra, submarinos, fortes e tropas terrestres, posicionadas no lado do tabuleiro adversário. Para tanto, jogam de lados opostos arremessando bombas através das catapultas. Será atribuída pontuação diferente para cada tropa inimiga destruída.

Objetivo do Desafio

Bombardear tropas inimigas atingindo maior pontuação em cinco arremessos.

Conteúdo do jogo:

01 tabuleiro base

02 catapultas

10 bolas de gude

70 peças coloridas (30 pretas, 20 brancas, 10 vermelhas e 10 verdes)

REGRAS

Início do jogo

Cada jogador receberá cinco bombas representadas por bolas de gudes e uma catapulta cada um. Os jogadores devem posicionar a catapulta atrás de suas tropas preparando-se para os arremessos.

As tropas de batalhas destruídas recebem pontuações distintas. Um conjunto de peças de diferentes cores representará a pontuação de cada tropa.



Peças pretas representam submarinos – 3 pontos

Peças brancas representam navios de guerra– 2 pontos

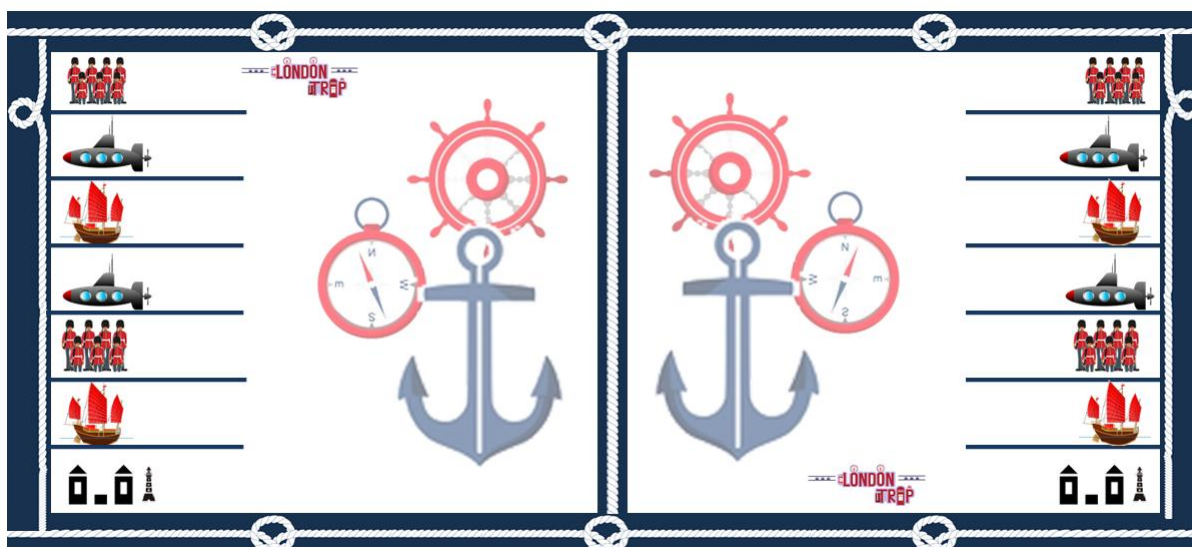
Peças vermelhas representam o forte – 1 ponto

Peças verdes representam tropas do exército – 1 ponto

O jogo

Cada jogador fará um arremesso de bomba por vez até completar cinco. Para cada tropa inimiga destruída, o jogador retira para si a quantidade de peças referente aos pontos marcados na jogada.

Figura 22 – Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “Trafalgar War”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano. Recurso para fins educativos. Imagens editadas e adquiridas em: pt.depositphotos.com/.

Fim do jogo

O jogo termina quando os dois jogadores completarem os cinco arremessos. A pontuação é definida a partir da contagem das peças dos jogadores. Vence aquele que tiver maior pontuação que poderá avançar no jogo. Já o adversário com menor pontuação ficará uma rodada sem jogar.



Museu Britânico



Descrição

Um dos museus mais visitados do mundo, o Museu Britânico foi fundado em 1753 e aberto ao público sete anos mais tarde. Foi o primeiro grande museu público nacional do mundo. Seu acervo é de quase oito milhões de peças, que representam a história de dois milhões de anos da humanidade ⁽⁸⁴⁻⁸⁶⁾.

Figura 23 – Museu Britânico, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.

Figura 24 – Sala de exposição do Museu Britânico, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.



História e Peculiaridades

O Museu Britânico se destaca como pioneiro em estabelecer os métodos museológicos. Seu acervo representa aspectos da sociedade inglesa vitoriana e do pensamento político e científico do século XIX, além de manifestações culturais de valor imensurável das civilizações egípcia, grega e asteca, que contam a história e evolução da humanidade ⁽⁸⁴⁾.

Em seu acervo está a Pedra da Roseta, que pode ser apreciada na sala quatro, uma inscrição em pedra datada do Egito Antigo com três diferentes línguas, uma peça crucial para decifrar hieróglifos antigos. Também inclui os frisos do *Partenon* de Atenas, conhecidos como Mármore de Elgin. Trata-se de uma grande coleção de esculturas em mármore, partes do *Partenon*, templo grego dedicado à deusa Atena na Grécia Antiga. É a maior e mais disputada sala dentre mais de noventa espaços expositivos que o museu oferece ^(84, 85).

Uma curiosidade importante é que desde 1980, o governo grego empenha medidas diplomáticas requerendo as peças de *Partenon* levadas da Grécia em 1806 por Lord Elgin, que em domínio da região conseguiu uma autorização do para remover as peças fazendo-as parte do acervo inglês ⁽⁸⁵⁾.

A espera da devolução das peças para a cultura de origem, a Grécia construiu um grande museu no sopé da acrópole que acomodaria os monumentos. No entanto, o Museu Britânico justifica os esforços realizados em disseminar, restaurar e proteger uma das mais extraordinárias coleções do planeta, retiradas da Grécia com autorização do governo local e, que é um patrimônio da cultura mundial. Para os gregos as peças fazem parte de um contexto cultural, de uma narrativa que deve ser contada no lugar de onde realmente pertencem. Uma disputa antiga que envolve interesses, opiniões e valores complexos ^(84, 85).



Título do Desafio: O tesouro grego



Esse desafio retrata um grande roubo no Museu Britânico. Após muitas tentativas frustradas de reaver as peças, os gregos planejam um roubo ao museu para recuperar os monumentos que contam a história da cultura da civilização grega. Durante a visita ao museu, o jogador presenciará o roubo e deverá decidir entre ajudar os gregos a levar o tesouro de volta ou ajudar os ingleses a manter os artefatos. Um jogo de sorte, onde os jogadores duelam através da competição com dados por oito esculturas a fim de decidir a quem pertence os artefatos da cultura grega.

Objetivo do Desafio

Defender ou reaver as peças gregas do museu britânico.

Conteúdo do jogo

01 tabuleiro

8 cartas com imagens das esculturas gregas

02 dados

08 peças azuis, representando o exército grego e 08 peças vermelhas, do exército inglês

REGRAS

Início do jogo

Os jogadores definem a qual país darão apoio, Grécia ou Inglaterra. Assim posicionam-se no tabuleiro distribuindo seus exércitos nas oito imagens das peças gregas dispostas no tabuleiro. Nesse primeiro momento, os jogadores devem ocupar todas as imagens gregas.



👑 O jogo

O jogador que tirar maior número no jogo de dados iniciará. O jogador deve anunciar ao adversário qual peça irá desafiar. Feito o desafio, os jogadores lançam os dados e aquele que tiver maior número conquistará a peça desafiada. A peça do exército adversário é retirada da imagem perdendo a posse sobre o monumento.

Figura 25 – Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “O tesouro grego”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano. Recurso para fins educativos. Imagens disponíveis em: <http://www.britishmuseum.org/> e <http://pt.wikipedia.org/>, e adquiridas em <http://pt.depositphotos.com/>.

👑 Fim do jogo

Após o duelo por todos os monumentos, o exército do jogador que conquistar o maior número de peças vencerá. O vencedor avançará no jogo, enquanto seu colega fica uma rodada sem jogar.



Tower Bridge



Descrição

Localizada ao lado da Torre de Londres, *Tower Bridge* é um ponte bascula construída sobre o Rio Tâmisa. É um dos pontos turísticos mais visitados e fotografados de Londres e uma ponte famosa no mundo todo ^(87,88).

Figura 26 – *Tower Bridge*, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.

Figura 27 – *Tower Bridge* iluminada a noite, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.



História e Peculiaridades

Apesar de inaugurada em 1894, a necessidade de uma ponte sobre o Rio Tâmisa se iniciou por volta de 1800 devido ao crescimento demográfico ocorrido em Londres no final do século XIX. O projeto de *Horace Jones* foi escolhido dentre outros 50 projetos, devido ao seu caráter inovador no design da ponte e principalmente sua concepção de engenharia hidráulica, onde os tabuleiros se movem para a passagem de embarcações. Assim, uma ponte basculante não impediria o grande fluxo de transporte fluvial do Rio Tâmisa ⁽⁸⁷⁻⁸⁹⁾.

A ponte possui 244 metros de comprimento e duas torres com 65 metros de altura cada. É um dos corredores de tráfego mais importantes de Londres, representando grande relevância para o trânsito da cidade. Estima-se que a ponte se eleve mil vezes por ano para a passagem de embarcações e serve de travessia para 40 mil pessoas ⁽⁸⁷⁻⁸⁹⁾.

O sistema da ponte, antes com máquinas a vapor, hoje funciona com um moderno sistema eletrônico. As passarelas estão atualmente fechadas para passagem. Ao invés disso, na passarela a ponte abriga uma exposição permanente onde conta toda sua história. A visita mostra como foi o processo de construção da ponte, a sala de máquinas, onde ainda há as máquinas a vapor antigamente utilizadas e um passeio na passarela de observação ⁽⁸⁷⁻⁸⁹⁾.



Título do Desafio: O Labirinto



Um jogo que requer atenção e estratégia para encontrar um caminho para chegar ao ponto final de um labirinto. A ação terá um tempo estipulado e, após a primeira tentativa, o jogador poderá escolher por utilizar três objetos especiais que poderão ser a chave desse misterioso labirinto. O desafio que ocorre no cenário de *Tower Bridge* faz alusão ao papel do professor como “ponte” entre o aprendiz e o conhecimento, um mediador no processo ensino-aprendizagem.



Objetivo do Desafio

Desvendar um labirinto chegando ao ponto final.

Conteúdo do jogo

01 tabuleiro com o labirinto

01 carta com desenho de ponte

01 carta com desenho de uma arma

01 carta com desenho da capa da invisibilidade

REGRAS

Início do jogo

Nesse desafio, o jogador deverá desvendar o labirinto em até trinta segundos. Quando sua tentativa não resultar êxito, poderá selecionar um dos três objetos especiais que o ajudarão a encontrar um caminho que leve ao ponto final. Cada objeto poderá ser utilizado uma única vez.

O jogo

Somente um dos objetos possibilita encontrar o caminho certo para resolver o labirinto e chegar à saída. Os objetos são:

- Arma: poderoso objeto, muito útil em muitos desafios, mas não nesse. Aqui uma arma nada ajuda na busca pela saída.

- Capa da invisibilidade: artefato precioso, que permite acesso a todo lugar sem ser visto por ninguém. É capaz de proteger o jogador dos perigos da jornada. Porém, infelizmente, o labirinto não oferece riscos além do desafio de encontrar a saída, e não é preciso se esconder de nada ou ninguém. Além disso, se esconder somente, não ajuda na busca pelo ponto final.



- Ponte: apesar da simplicidade, esse é o único objeto capaz de levar o jogador à saída. A ponte, metaforicamente, permite a passagem de um lugar ao outro, é capaz de unir territórios e fazer uma passagem onde antes não havia. Colocada no local certo, a ponte permite ao jogador se mover de um ponto ao outro no labirinto em busca do ponto final.

Ao escolher a arma ou a capa da invisibilidade, o jogador terá novamente trinta segundos para encontrar a saída. Ao escolher a ponte ele deverá apontar o local do labirinto que irá utilizá-la. Estão previstas as opções descritas a seguir:

- escolher a ponte como objeto na 1ª vez e acertar: jogador anda uma casa a mais na próxima jogada e seu adversário fica uma rodada sem jogar.

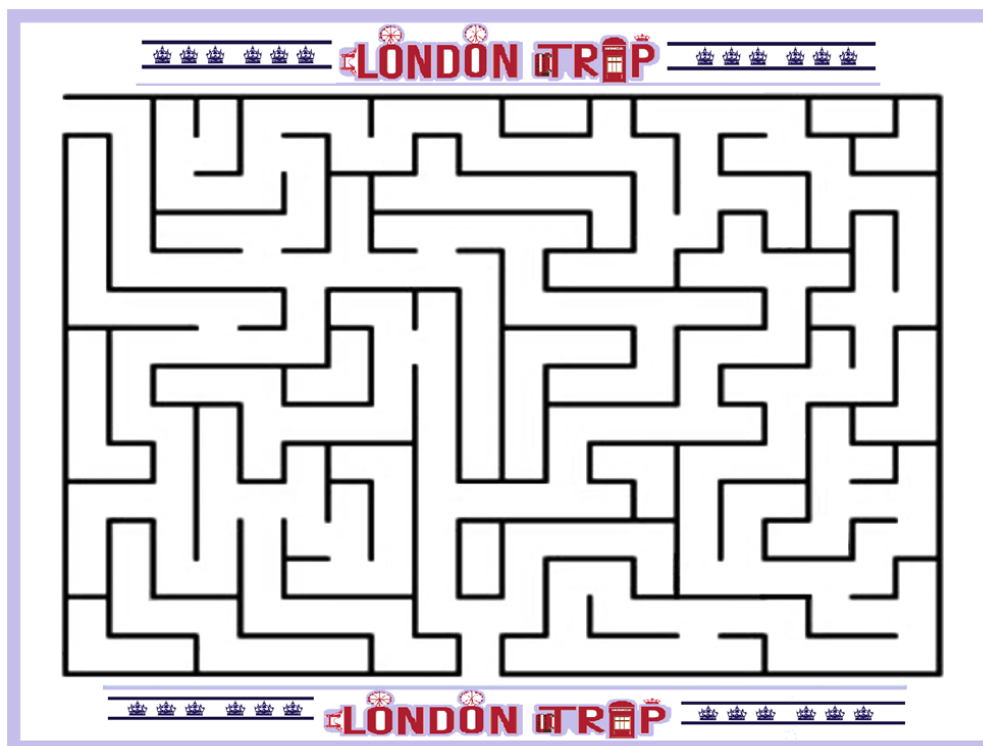
- escolher a ponte como objeto na 2ª vez e acertar: jogador avança no jogo e seu adversário fica uma rodada sem jogar.

- escolher a ponte como objeto na 3ª vez e acertar: jogador fica uma rodada sem jogar e seu adversário avança no jogo.

Quando o jogador escolher a ponte, mas errar utilizando-a para construir um acesso que não leve ao ponto final, ficará uma rodada sem jogar. Seu adversário avançará no jogo.



Figura 28 – Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “O Labirinto”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano.

Fim do jogo

O jogador completa esse desafio quando escolher a ponte dentre os demais objetos, utilizando-a como uma passagem em um ponto do labirinto que possibilite traçar um caminho para a saída.



Torre de Londres



Descrição

Um monumento histórico localizado ao centro de Londres na esfera norte do Rio Tâmisa. A Torre é historicamente conhecida como *The Tower*, o prédio mais alto da cidade. Foi construída em 1078 por Guilherme, o Conquistador, como uma fortificação nos limites da cidade romana. Ao longo de sete séculos, a Torre serviu a diversas funções, até se tornar obsoleta em 1830 ^(90,91).

Figura 29 – Torre de Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.

Figura 30 – Corvos da Torre de Londres.



Fonte: <http://www.viagemlondres.com/torre-de-londres/>.



História e Peculiaridades

A Torre é repleta de história. Inicialmente a fortaleza tinha função residencial, e abrigava a monarquia até meados do século XVII e, atualmente ainda hospeda monarcas que serão coroados. Em sua história, a Torre já foi Sede da Casa da Moeda, Mostra de Animais do Reino, já serviu como prisão, quartel general, ficando bastante conhecida pela função de câmara de tortura e execução ⁽⁹⁰⁻⁹²⁾.

Na Torre vive uma colônia de corvos. O interessante é que os corvos são protegidos por um decreto real, isto porque, segundo a lenda a monarquia ruirá se os corvos deixarem o local. O rei Carlos II ordenou a retirada dos corvos da torre a pedido do astrônomo real, porém, ao saber da lenda, o rei decidiu não arriscar e ao invés disso mudou o observatório para *Greenwich*. A Torre abriga atualmente oito corvos, todos com as asas aparadas evitando que eles deixem o local. Um funcionário da Torre tem o papel específico de cuidar da alimentação desses bichos tão preciosos para a monarquia ⁽⁹⁰⁻⁹²⁾.

Na fortaleza estão um dos mais importantes símbolos da monarquia inglesa - as joias da coroa britânica, guardadas lá desde 1303. Permaneceram antes na abadia de Westminster e após serem recuperadas de um roubo foram levadas para a Torre. Por ser o grande tesouro britânico, as histórias de roubo não param por aí. Em 1671, o coronel *Thomas Blood* tentou roubar as joias da coroa, com mais três comparsas, mas todos foram capturados ao chegarem ao cais da torre ⁽⁹⁰⁻⁹²⁾.



Título do Desafio: Salve as joias da Coroa



Um jogo de estratégia que remonta aspectos culturais e lendários de Londres. Retoma a dinâmica do famoso jogo Combate, mas aqui personagens londrinos típicos ilustram o cenário do jogo. De um lado estão os corvos da Torre, policiais da *Scotland Yard*, guardas reais e os defensores da mais alta patente, as forças armadas da coroa, enfrentando os inimigos para proteger as joias da coroa britânica de um planejado roubo. Do outro lado estão ratos, ladrões, espiões e terroristas que organizam uma alucinante estratégia para roubar as joias da monarquia.

Objetivo do Desafio

Proteger/ roubar as joias da coroa britânica guardadas em câmaras subterrâneas da Torre.

Conteúdo do jogo

23 peças representam os personagens do jogo, sendo:

04 corvos, 03 *Scotland Yard*, 03 guardas reais, 01 policial das forças armadas da coroa, 04 ratos, 03 ladrões, 03 espiões, 01 terrorista e 01 alarme.

01 tabuleiro

REGRAS

Início do jogo

Os jogadores duelam em lados opostos do tabuleiro para proteger ou roubar as joias da coroa. Ao assumir a posição de roubar ou proteger, os jogadores devem retirar para si as peças correspondentes, sendo que o alarme é um poderoso recurso na defesa da torre e das joias, que a equipe de ladrões não possui. O alarme é a peça mais forte que todas as outras.



O jogador em defesa das joias retira 11 peças mais o alarme, enquanto que seu adversário que irá roubar separa suas 11 peças.

Cada personagem possui uma força de ataque diferente. De forma crescente e gradativa, os corvos e ratos são os mais fracos, seguidos por *Scotland Yard* e ladrão, guarda real e espião e, por último e mais fortes, forças armadas da coroa e terroristas. Um detalhe importante é que os corvos apesar de mais fracos, são capazes de vencer os terroristas. Isto porque, historicamente, representam a manutenção da segurança da monarquia, motivo pelo qual são protegidos até por decreto real.

Os jogadores distribuem as peças nas três primeiras fileiras do tabuleiro de forma estratégica, e com as imagens dos personagens viradas para trás para o adversário não as ver.

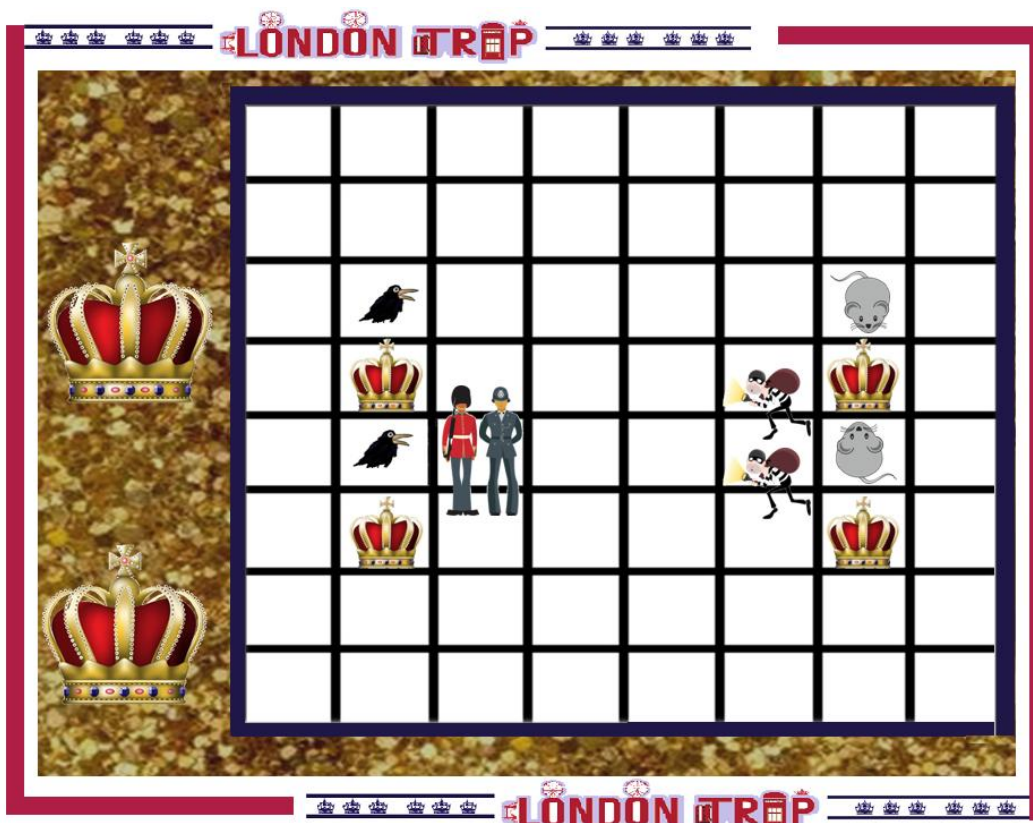
Os personagens movimentam-se para frente, para trás e para o lado. Não é permitido pular casas ou movimentar-se na diagonal.

O jogo

O jogador empenhado em roubar as joias começa o jogo. Para atacar a peça adversária, o jogador deve se movimentar até posicionar sua peça próximo a do adversário e então comunicar o ataque. As peças são viradas e a força de ambos é verificada. A peça mais fraca deixa o jogo enquanto a outra avança no tabuleiro. O jogo continua, com os ladrões avançando e atacando as tropas de proteção.



Figura 31 – Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “Salve as joias da Coroa”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano. Recurso para fins educativos. Imagens editadas e adquiridas em: pt.depositphotos.com/.

👑 Fim do jogo

O jogo termina quando qualquer personagem com intenção de roubar chega até as joias da coroa, localizadas na outra extremidade do tabuleiro, ou quando a tropa protetora eliminar todos os personagens adversários.



Museu de *Florence Nightingale*



Descrição

O Museu foi inaugurado em doze de maio de 2010, e localiza-se em *St`Thomas Hospital*, em *South Bank*, em frente ao Palácio de *Westminster*, na área central de Londres. O Museu conta a história de *Florence Nightingale*, uma das mais influentes personagens da Inglaterra victoriana, considerada fundadora da enfermagem moderna no Reino Unido. A coleção do Museu abrange aspectos da vida de *Florence*, desde a infância, sua atuação na Guerra da Criméia e o legado que deixou para a enfermagem que prevalece até os dias atuais ^(93, 94).

Figura 32 – Busto e uniforme de *Florence Nightingale* expostos no Museu, Londres.



Fonte: <https://teatimeinwonderland.co.uk/lang/florence-nightingale-museum/>.

Figura 33 – Museu de Florence Nightingale, Londres.



Fonte: <http://blogs.dickinson.edu/norwichscience/the-florence-nightingale-museum/>.



História e Peculiaridades

Florence foi uma enfermeira britânica, nascida em Florença em uma época onde as mulheres tinham exclusiva função de se casar e constituir uma família. Ao invés disso, *Florence* acreditava que recebera um chamado de Deus para exercer a enfermagem. Transformou-se em um ícone, desenvolvendo as bases da profissão de enfermagem ^(93, 94).

Ficou conhecida como “A dama da lâmpada”, pois utilizava este objeto para iluminar os cuidados que prestava aos feridos na guerra. Em homenagem a *Florence*, o Dia Internacional da Enfermagem é comemorado no dia de seu aniversário. A coleção do Museu agrega quase dois mil artefatos, dentre eles, o uniforme utilizado por ela em meados do século XIX, uma lanterna turca utilizada em guerras e até o bicho de estimação de Florence, a coruja Athena ^(93, 94).



Título do Desafio: Pedacos de uma história



O quebra cabeça é um jogo de atenção e raciocínio aqui entrelaçado á história e tradição marcadas pela imagem de fundo de *Florence Nightingale*. O jogador deverá montar um quebra cabeça em um tempo cronometrado. Cada peça retoma a história de pioneirismo e dedicação de Florence pela profissão de enfermagem.

Objetivo do Desafio

Montar o quebra cabeça em um tempo cronometrado.

Conteúdo do jogo

01 quebra cabeça



👑 REGRAS

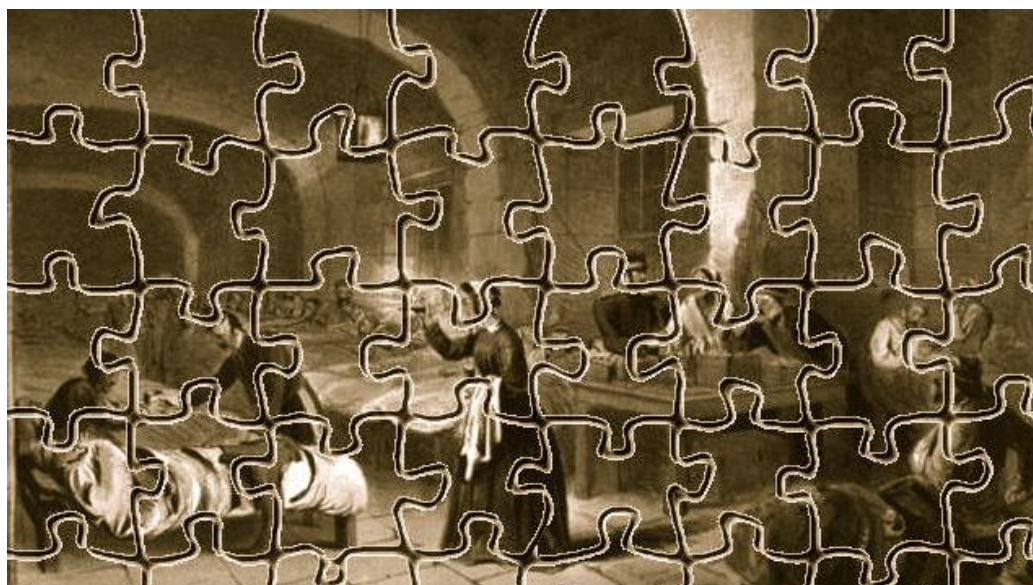
👑 Início do jogo

Ao passar por esse ponto turístico de Londres, o mestre do jogo retira uma carta e lê ao jogador o desafio de montar o quebra cabeça. As peças são dispostas de forma aleatória para que o jogador inicie.

👑 O jogo

O jogador deverá montar um quebra cabeça para formar ao final a imagem de *Florence Nightingale* segurando a lâmpada, cuidando dos doentes. O tempo máximo para completar a tarefa é de um minuto.

Figura 34 – Tela ilustrativa do quebra cabeça do desafio “Pedaços de uma história”.



Autoras: Manoela G. Grossi Laprano e Harriet B. Maruxo. Recurso para fins educativos. Imagem disponível em: <http://caminhosfraterno.blogspot.com.br/2011/10/historia-da-enfermagem2.html>.



Fim do jogo

O jogador que montar o quebra cabeças completo no tempo determinado vence e, poderá avançar no jogo andando mais duas casas na próxima jogada. Aquele que unir pelo menos 25 peças de forma que a imagem seja reconhecida também é vencedor e poderá avançar no jogo. Perde o jogador que unir menos que 25 peças no tempo estipulado.



Hamleys



Descrição

É a loja de brinquedos mais antiga do mundo. Com sete andares e mais de cinquenta mil brinquedos, é uma das principais atrações turísticas de Londres. Foi fundada por *William Hamley* com o nome de “Arca de Noé” em 1970 ^(95,97).

Figura 35 – Loja de brinquedos *Hamleys*, Londres.



Fonte: <http://www.thedubaimall.com/en/shop/ToysHobbies/hamleys-the-finest-toy-shop-in-the-world.aspx>.

Figura 36 – Interior da loja de brinquedos *Hamleys*, Londres.



Fonte: http://www.retail-week.com/pictures/636xAny/9/5/6/1248956_Hamleys.jpg.



História e Peculiaridades

Desde 2012 a loja é gerenciada pelo grupo *Ludendo*, que também possui lojas de brinquedos na França e outros países da Europa. A loja oferece diversão para crianças de todas as idades e até mesmo para os adultos. Tem lindas peças montadas em lego, como a Rainha Elizabeth II, pianos enormes que são tocados em pé, jogos de tabuleiro, bonecas, aviões com controle remoto, jogos de computador, quebra cabeças, além da seção de truques de mágica e muitos outros brinquedos, do clássico ao tecnológico ^(95, 97).



Título do Desafio: De volta a infância



Um jogo de conhecimento, memória e sorte. O jogo traz aspectos da história e evolução dos brinquedos ao longo do tempo e das gerações. Mais como um metajogo, o desafio é descobrir qual é o brinquedo por meio das pistas apresentadas. O tabuleiro será composto por um caminho a ser percorrido com jogo de dados e nele o jogador será desafiado a testar seus conhecimentos ou mesmo sua memória de infância através de um belo convite para brincar. O jogador inicia o jogo entrando na loja *Hamleys* e para finalizá-lo deverá chegar antes que seu adversário à saída da loja.

Objetivo do Desafio

Alcançar a saída da loja de brinquedos passando por todo caminho descobrindo/relembrando e revivendo os brinquedos.

Conteúdo do jogo

01 tabuleiro

15 cartas sobre a história e curiosidades dos brinquedos

09 cartas surpresa



01 dado

02 peões para os jogadores

REGRAS

Início do jogo

No jogo as casas estarão decoradas com desenhos dos personagens “*Minions*”, e outras possuem pontos de interrogação que representam uma ação surpresa para o jogador. As casas com desenhos dos *minions* indicam que o jogador deve retirar uma carta e responder a pergunta sobre um brinquedo. As de surpresa podem indicar as ações de trocar de lugar com o colega adversário, avançar ou voltar uma casa no tabuleiro.

Os brinquedos selecionados para o desafio são: ioiô, lego, pipa, bola de gude, bicicleta, peão, boneca, urso de pelúcia, xadrez, bambolê, bola, jogo de tabuleiro, quebra cabeça, *videogame* e jogo da memória.

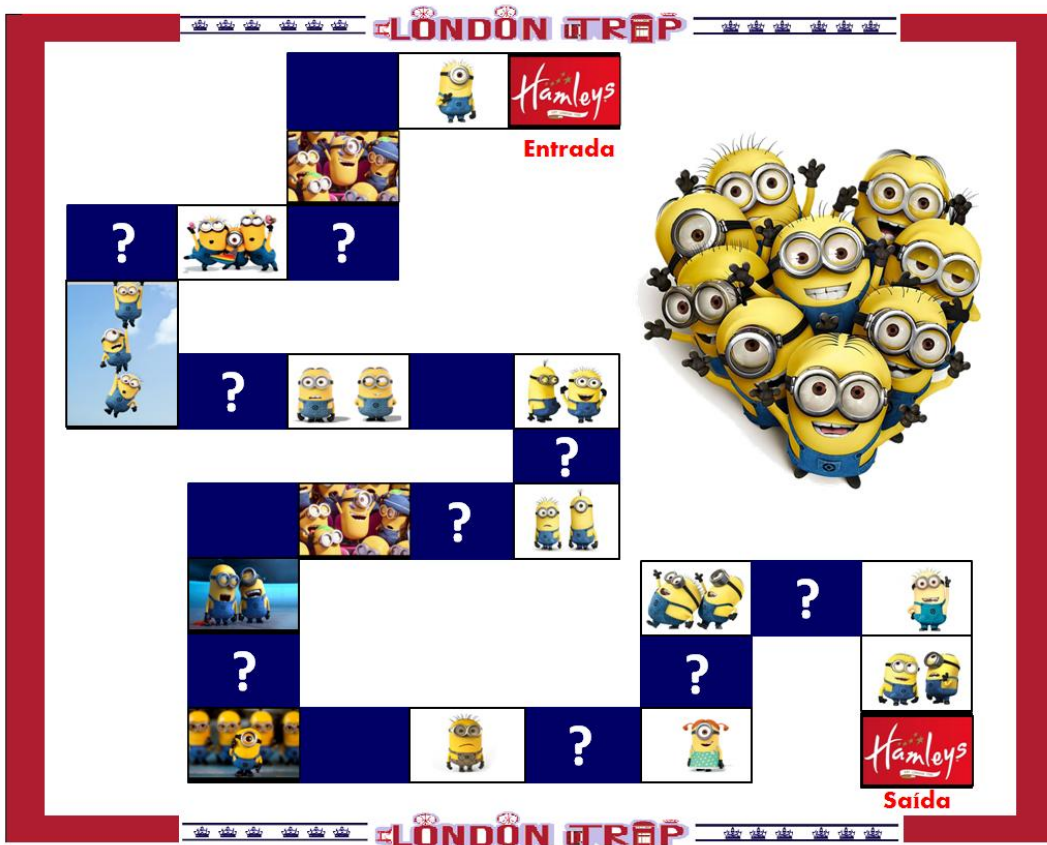
Para cada um deles há uma pista que retoma as características históricas e curiosidades de cada brinquedo.

O jogo

Aquele que tirar maior número no jogo de dados iniciará no jogo. No tabuleiro o jogador iniciará pela entrada da *Hamleys* e deverá avançar até a saída da loja através do jogo de dados. Ao longo do caminho o jogador poderá caminhar para frente e para trás conforme seu conhecimento sobre brinquedos e também um pouco de sorte.

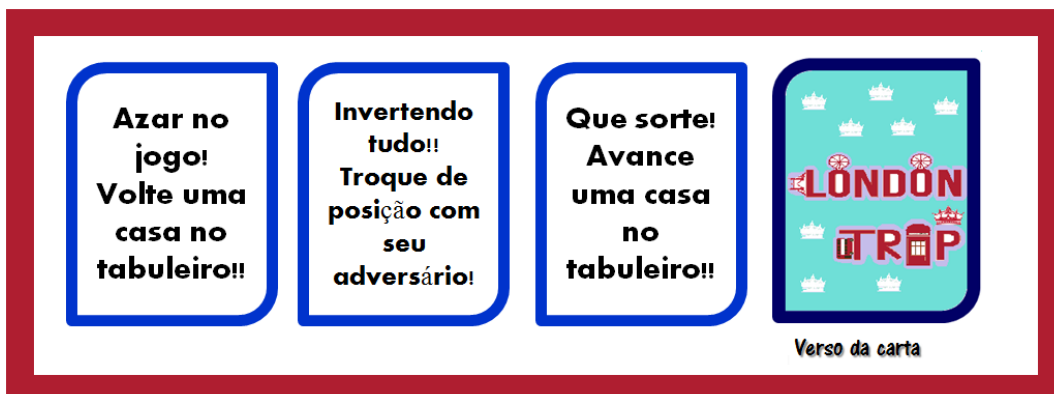


Figura 37 – Tela ilustrativa do tabuleiro do desafio “De volta a infância”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano. Recurso para fins educativos. Imagens disponíveis em: <http://milliwall.com/>, e <http://www.topimagens.com/cavalos>.

Figura 38 – Tela ilustrativa das cartas do desafio “De volta a infância”.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano.



Fim do jogo

Vence o jogador que primeiro chegar à saída da loja de brinquedos. O vencedor avança no jogo, enquanto que o seu adversário fica uma rodada sem jogar.



Palácio de *Buckingham*



Descrição

Localizado na Cidade de *Westminster*, o Palácio oficialmente denominado Casa de *Buckingham* é a residência oficial do monarca do Reino Unido, além de local de trabalho da rainha. É sede de eventos importantes da realeza britânica, além de tradicionalmente hospedar presidentes de outras nações e outros convidados especiais ⁽⁹⁸⁾.

Figura 39 - Palácio de *Buckingham*, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.

Figura 40 – Guarda real do Palácio de *Buckingham*, Londres.



Fonte: Imagem adquirida em - <http://pt.depositphotos.com/>.



História e Peculiaridades

O Palácio realiza banquetes, festas no jardim e recepções durante o ano que atraem milhares de pessoas. É possível conhecer o Palácio, os artefatos e coleções, pois algumas salas são abertas para visitação, como a Galeria da Rainha e as Salas de Estado do Palácio. O palácio possui 775 c modos, com 19 salas de estado e mais de 200 quartos e abriga agência de correios, cinema, enfermaria e cafeteria ⁽⁹⁸⁻¹⁰⁰⁾.

A guarda real foi criada no reinado do rei Charles II como uma divisão especial do exército britânico. Os guardas são soldados da infantaria e cavalaria do exército britânico, possuem um regimento único que os divide para patrulhar os palácios reais em Londres. Os guardas dos palácios reais, incluindo a Casa de *Buckingham*, têm a importante missão de proteger e cuidar da segurança das residências reais ⁽⁹⁸⁻¹⁰⁰⁾.

Possuem uma vestimenta muito característica, uma t nica vermelha, calça preta, luvas brancas e um chapéu preto, denominado *bearskin*, confeccionado de pele de urso, pesando cerca de 680 gramas. Não só pelas vestimentas características, os guardas são mundialmente conhecidos por sua postura atenta e imóvel, quase como "estátuas vivas". Trata-se de uma obriga o, o guarda deve se manter imóvel durante a patrulha, até o momento da troca da guarda ⁽⁹⁸⁻¹⁰⁰⁾.

A troca da guarda é uma cerim nia que ocorre no pátio de entrada do palácio onde os guardas do próximo período rendem os que estão em serviço no Palácio de *Buckingham* e no *St. James's Palace*. Uma atra o turística que acontece ao som de uma banda com marchas e can es populares, regida por um diretor musical ⁽⁹⁸⁻¹⁰⁰⁾.



Título do Desafio: As cores da memória



Um desafiante jogo da memória que exigirá muita atenção e foco do jogador. O jogo tem o palácio como pano de fundo e o guarda real como figura principal, para o qual essas habilidades são essenciais. O jogo trabalha com a associação visual de cores e a identificação de significados e conceitos de cada cor.

Objetivo do Desafio

Identificar as figuras de cores e suas correspondentes com o significado e conceito de cada cor.

Conteúdo do jogo

10 figuras com diferentes cores

10 figuras com os nomes das cores

REGRAS

Início do jogo

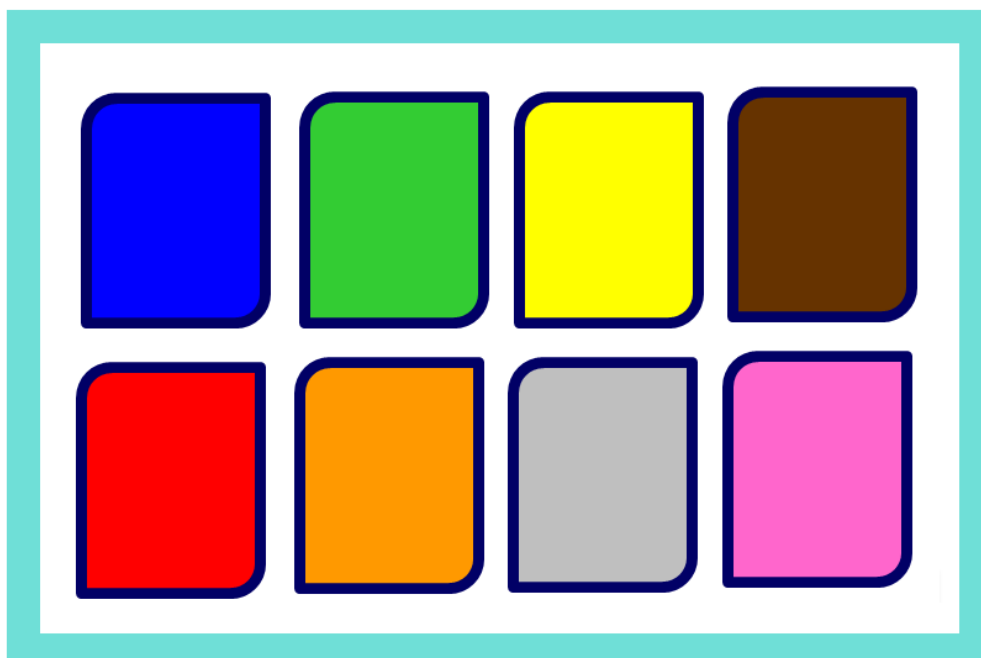
No jogo, uma porção de dez cartas estão pintadas com figuras coloridas, cada uma de uma cor. Nas outras dez estão os nomes de cada cor, pintados de cores diferentes do seu real significado. O jogador deverá contar com sua boa memória para lembrar a localização das cartas correspondentes, sem se deixar confundir pela cor ao qual o conceito está pintado. Um jogo de memória, atenção e muito foco. As 20 cartas serão embaralhadas e distribuídas aleatoriamente sob a mesa, com as figuras voltadas para baixo. O jogador que tirar maior número nos dados iniciará o jogo.



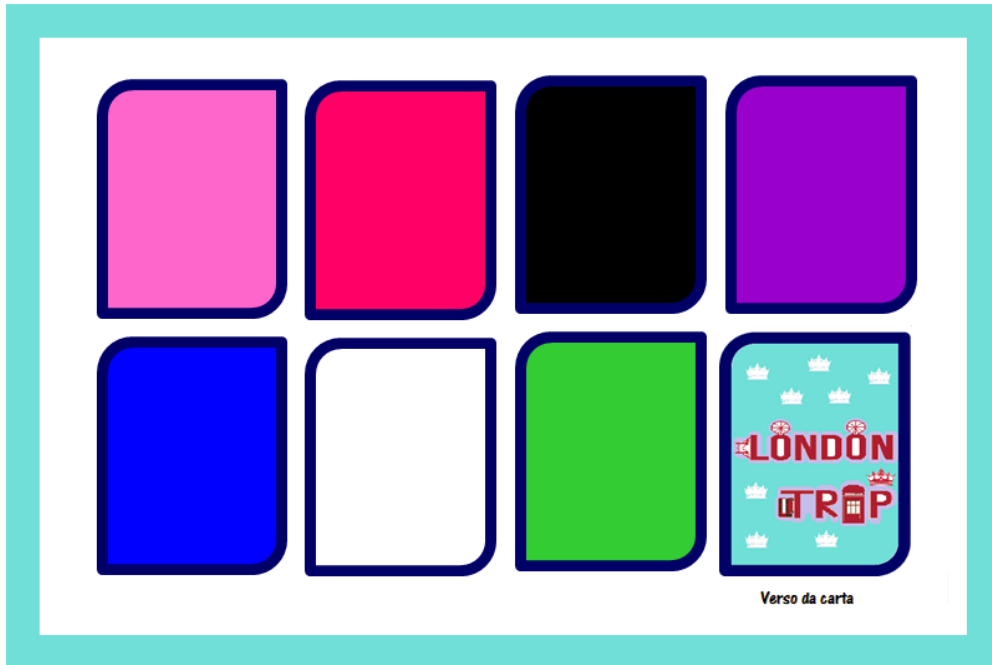
O jogo

Os jogadores devem escolher uma carta e virá-la com a figura para cima para que todos vejam. Em seguida, escolhe outra carta que acredita corresponder à cor ou significado correto. Quando não acertar, as cartas serão desviradas, mas se forem correspondentes, o jogador as retira para si. O jogo segue até encontrar todos os pares de cartas.

Figura 41 – Tela ilustrativa das cartas do desafio “As cores da memória”.



 **LONDON TRIP** 





Autora: Manoela G. Grossi Laprano.

Fim do jogo

Ao final os jogadores contam quantos pares de cartas cada um possui. Vence o desafio àquele que identificou mais pares de cartas correspondentes. O vencedor avança no jogo e seu colega fica uma rodada sem jogar.



6.3 DESENVOLVIMENTO DO JOGO

Jogando nos bastidores

Após definidos todos os locais e suas dinâmicas próprias, se deu a projeção do tabuleiro do jogo, com base no mapa real de Londres e no tabuleiro do jogo *Interpol*, denominado protótipo de baixa fidelidade, conforme mostra a Figura 42.

O protótipo de baixa fidelidade é um projeto inicial do tabuleiro do jogo, ajuda a localizar os cenários, ver a distância entre eles, perceber os pontos vazios do tabuleiro e, por meio dele, se tem uma percepção da mobilidade do jogador no jogo.

Figura 42 - Tabuleiro do jogo *Interpol* utilizado para a projeção do tabuleiro de *London Trip*.



Autores: Manoela G. Grossi Lapran, Cláudia Prado e Luiz Carneiro, 2013.

A partir dessas duas referências foi desenhada a distribuição espacial dos cenários, permitindo produzir o tabuleiro específico de *London Trip* (Figura 43). O tabuleiro principal e os tabuleiros de cada desafio foram desenhados utilizando os programas *Corel Photo-paint X7* e *Paint da Microsoft Windows* versão 6.1. Algumas ilustrações foram adquiridas no banco de imagens *Depositphotos*, e posteriormente editadas para as cores e padrões específicos do jogo. Outras foram desenhadas especificamente para *London Trip*.



O gerenciamento das cores atendeu ao padrão de cores da bandeira da Inglaterra e suas derivações, a fim de manter a harmonia das ilustrações. A Figura 43 ilustra o tabuleiro principal, com as cores e imagens, todas personalizadas para o jogo *London Trip*.

Figura 43 – Tabuleiro principal de *London Trip* com as ilustrações personalizadas.



Autora: Manoela G. Grossi Laprano.

A construção dos tabuleiros exigiu conhecimento e habilidades ainda pouco explorados para a autora. Nessa importante etapa as atividades compreenderam: manuseio de programas específicos para edição de imagens, seleção de figuras representativas dos cenários, desenho de ilustrações, definição das cores e, por último, criação da arte do tabuleiro como um todo. Esse processo exigiu tempo e dedicação, além de um olhar artístico criativo.

A Figura 44 mostra o caminho de construção das telas ilustrativas dos tabuleiros até alcançar as versões finais, apresentadas anteriormente no capítulo de Documento de *Design de Game*.



Figura 44 – Ilustrações do processo de construção dos tabuleiros.



Autoras: Manoela G. Grossi Laprano e Cláudia Prado.

7 DISCUSSÃO

7 DISCUSSÃO

A evolução das mídias e tecnologias trouxe impactos para o modo de viver da sociedade, influenciando aspectos culturais, políticos, econômicos e educacionais⁽¹⁰¹⁾. Em meio às discussões estão grandes preocupações relacionadas à interação e socialização, que hoje, fluem cada vez mais, através de máquinas⁽¹⁰¹⁾. Não obstante a esse cenário, estão os jogos, alvos frequentes de interesses e pesquisas, que representam uma grande dicotomia de posições, apontando ora como instigador da agressividade e isolamento social, ora como treinamento potencial das habilidades vitais da atenção.

A utilização de jogos em contextos educacionais ainda é motivo de muita polêmica em toda a sociedade. Reforçados em seus aspectos lúdicos, os jogos possuem espaço garantido em ambientes educacionais voltados à recreação e desenvolvimento de habilidades, principalmente, as psicomotoras⁽¹⁰²⁾. Outrora, o cenário se modifica ao considerar os jogos como estratégias de aprendizagem estimulantes e multiassociativas no ambiente de educação formal, capazes de desenvolver competências e habilidades cognitivas.

A etapa de “Concepção” é como um projeto inicial de criação da ideia do jogo. Criar uma história não é um processo simples. Mas, afinal, o que é criatividade? Criatividade é a capacidade de produzir novas associações sobre memórias já existentes. Fazer conexões entre objetos, imaginar, criar espaços físicos mentalmente, pensar em formas, cores, tudo faz parte e depende da mente criativa de cada indivíduo⁽⁷¹⁾.

Um aspecto importante da criatividade é o conhecimento profundo que pode advir de inúmeras fontes como a memória, a experiência intrínseca à cada indivíduo, e o conhecimento científico geral. Dessa forma, é importante ler e se apropriar de aspectos de cultura geral, história, artes, injetando à mente elementos que futuramente possam estabelecer conexões importantes. Aspectos práticos relevantes à fase de concepção envolvem criar conexões e histórias, agrupar pensamentos e visualizar imagens ou esquemas advindos do processo de reflexão⁽⁷¹⁾.

Segundo Goleman (2014), é preciso manter a mente aberta, estabelecendo um estado de receptividade absoluta para ideias criativas e novas descobertas. Essa

consciência aberta é um estágio clássico da criatividade, onde há associação livre para o surgimento de soluções e está relacionada a uma área cerebral onde são registrados os sonhos, metáforas e pensamentos associados à arte e poesia. O foco é segunda etapa desse processo e é responsável por capturar o novo pensamento e avaliar como irá aplicá-lo ⁽¹⁰¹⁾.

A mente humana é poderosa e repleta de infinitas lembranças e pensamentos, todos potencialmente associáveis. O exercício é deixar a mente divagar, aumentando as chances de novas combinações entre informações corretas, capturadas pela atenção. Trata-se de uma evolução dos aspectos cognitivos da espécie humana, pois exige a mudança brusca de foco, deixando de capturar a percepção dos sentidos, desviando a atenção do foco interno ⁽¹⁰¹⁾.

O foco e atenção são determinantes para a aprendizagem e a memória, o que significa que é mais fácil aprender e lembrar melhor quando o foco é maior. Games envolventes prendem a atenção do jogador e, são uma excelente oportunidade para o treinamento do cérebro, aumentando a atenção executiva e a memória de trabalho dos indivíduos ⁽¹⁰¹⁾.

Uma história não é pensada uma única vez. É um exercício de criar e recriar, imaginar e conectar ideias. A história do jogo deve ser sólida, os conceitos nela trabalhados devem ter profundidade para que a experiência de jogar seja inesquecível ⁽⁷¹⁾.

As missões e desafios do jogo estimulam diversas funções cognitivas do cérebro, como acuidade visual, percepção espacial, atenção completamente focada, resposta mais veloz, memória e tomada de decisões rápidas, precisas e desafiadoras. Devem estar de acordo com o propósito do jogo, a fim de contemplar um conjunto de habilidades específicas, atendendo aos aspectos da construção do conhecimento já planejados ⁽¹⁰¹⁾.

Para construção do jogo optou-se pela técnica de *brainstorming*, pois permite pensar em associações criativas, ter ideias sobre o que se pretende fazer e pensar no objetivo do jogo, permitindo ao grupo entrar em sintonia e em um ritmo mental no sentido de resolver o problema proposto ⁽⁷¹⁾.

A história do jogo deve tocar o conhecimento cultural e ao mesmo tempo ter aspectos envolventes. É importante pensar em um conceito familiar projetado para se tornar um jogo, com uma gama de desafios cognitivos abrangendo cadeias e conexões que estão envolvidas no ato da compreensão de cada novo lugar, espaço

ou desafio ⁽⁷¹⁾. O jogador interage com a mídia de forma lúdica e desenvolve o interesse em continuar jogando ⁽¹⁰³⁾.

No mundo dos *games*, a palavra jornada significa todas as ações que ocorrem entre o início e o final do jogo, desde o começo quando o jogador compreende seu objetivo, até a vitória ou fracasso. Os desafios criados compõem essa jornada e são responsáveis pela ludicidade do jogo. Assim, a criação da jornada e dos desafios que dela fazem parte contém aspectos capazes de remeter os jogadores a experiências, emoções, conhecimentos e sensações significativas ⁽⁷¹⁾.

Em *London Trip* o jogador vivenciará dilemas e conflitos exigindo habilidades e competências diversas que o permitirão atribuir sentidos e produzir significados com a prática pedagógica docente por meio da construção de metáforas.

Cada um dos locais e pontos turísticos selecionados possui um desafio ou missão associada. As ações do jogador e as respostas do jogo a elas constituem elementos essenciais no planejamento de um jogo. Assim, foi necessário construir uma teia, com os elementos entrelaçados uns nos outros, sem se constituir isoladamente.

O processo de aprendizagem que se propõe em *London Trip* é através da construção de metáforas das vivências do jogo com a prática pedagógica docente. Para isso, tanto a reflexão sobre a docência quanto conhecer o cenário do jogo foram etapas essenciais. Conhecer os diversos aspectos culturais de Londres, sua história, os hábitos, enfim, o estudo do contexto propiciou observar e criar simbologias significativas com a atuação do professor.

As metáforas são um processo de linguagem, que fazem substituições analógicas por meio da comunicação indireta, ou seja, através da metáfora é possível dizer alguma coisa em termos de outra ⁽¹⁰⁴⁾. Estão presentes em tudo e apesar da maioria ser imperceptível, a linguagem é repleta de metáforas. É muito mais que uma figura de linguagem, é uma forma de pensar capaz de influenciar ações, crenças e atitudes ⁽¹⁰⁴⁾.

Existem desde metáforas com comparações simples, ditas em pequenas frases, até as mais complexas. Estas envolvem histórias com elementos ocultos estimulando a mente a buscar significados e recursos implícitos ⁽¹⁰⁵⁾.

As metáforas abarcam informações preciosas e são essenciais para a compreensão individual, do outro e do mundo em volta. É eficaz para descrever uma situação, emoção, problema ou um pensamento. A metáfora expressa claramente e

com profundidade ideias e experiências ⁽¹⁰⁶⁾. No jogo *London Trip* as experiências e desafios do jogador poderão ser metaforizados evocando imagens e percepções de sentido com os da prática pedagógica docente.

Um aspecto interessante a observar é que o processo educativo por meio de jogos não cultua o simples armazenamento mental de conceitos gerais, ou a aplicação de regras abstratas às experiências humanas. Ao contrário, possibilita aos jogadores exercitar sua inteligência, sem muitas vezes ter consciência ou se preocupar demasiadamente com isso ⁽¹⁰⁷⁾.

Acredita-se que modelos eficazes de jogos podem ser desenvolvidos mediante concepção atraente e criativa, como espaços para experimentação, argumentação e exploração, atendendo às exigências educacionais ⁽¹⁰⁸⁾. Ressalta-se o jogo como uma estratégia eficaz para a aprendizagem num contexto onde os nativos digitais, habituados com o fluxo acelerado de informação e interação, podem saborear o envolvimento, a motivação e a capacidade de dirigir sua própria aprendizagem ⁽¹⁰⁹⁾.

Construir jogos exige o trabalho conjunto de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Essa construção vai de encontro à compreensão de que a multi e interdisciplinaridade são essenciais e que o avanço e construção do conhecimento só podem ser pensados a partir delas ⁽¹¹⁰⁾. Trata-se da intersecção dos saberes específicos de cada área do conhecimento, buscando ampliar os horizontes e sair dos muros da escola de enfermagem ⁽¹¹⁰⁾.

O ambiente escolar reúne diversos atores com uma multiplicidade de saberes, valores, pensamentos, todos em busca do desenvolvimento do aprendizado, o professor se empenhando para atender as expectativas dos alunos e estes em busca de crescimento e aperfeiçoamento.

Esse cenário com diversas composições por vezes é palco de conflitos e tensões entre os atores, professores e alunos, que diariamente criam oportunidades de relações interpessoais, interagem e convivem em meio à diferentes maneiras de pensar, sentir e agir. Situações e problemas corriqueiros podem surgir neste cenário, até sérios conflitos, que exigem de ambos habilidades para encontrar soluções conciliadoras, que respeitem a individualidade e singularidade de cada indivíduo ^(111,112).

Os conflitos são cada vez mais comuns no ambiente escolar e os professores devem estar instrumentalizados para encontrar alternativas, lidar com as diferenças

nas relações, estar aberto ao novo, desenvolvendo atitudes proativas para solucionar problemas e situações difíceis ⁽¹¹²⁾.

A maneira de resolver os problemas pode influenciar no processo educativo, colaborando ou até prejudicando as relações em sala de aula, local privilegiado onde professor e aluno estão em contínua negociação pedagógica, construindo um ambiente fértil, de reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem ^(112, 111).

Nesse contexto, a prática docente exige do professor uma série de saberes e competências que vão além do conhecimento específico da área profissional, ultrapassando as barreiras científicas e esbarrando nas competências sociais que envolvem as habilidades de administração de conflitos no ambiente escolar.

Para retratar um pouco desse cenário propôs-se o desafio “**Ataque ao Parlamento**”. Nele o conflito está representado pela ação de destruir o Parlamento Britânico, remetendo às histórias reais de ataques e ameaças ocorridas, trazendo à tona na educação, a necessidade de discutir o desenvolvimento de atitudes e habilidades de solução de problemas e discordâncias presentes no cenário educacional. Ora com relação às regras e rotinas da escola, ou mesmo nas relações interpessoais e tantas outras possíveis, já que a escola é um ambiente rico, com pessoas de diferentes contextos histórico-sociais, que trazem consigo costumes e bagagens distintas.

Essa missão alude à metáfora dos desafios e conflitos que o professor vivencia em sala de aula e aos saberes e competências que deve mobilizar, além do domínio dos conhecimentos técnicos, para transformar a prática educativa. Assim, trabalhar esse tema na formação do professor pode auxiliar na construção de um perfil profissional mais autônomo.

O ato de ensinar envolve múltiplos saberes, que segundo Saviani (1996), os educadores devem conhecer e dominar. Assim, devem compor seu processo de formação como professor, uma vez que implicam saberes intrínsecos a ação de educar. O autor trata os saberes docentes em cinco categorias: os saberes específicos, o didático-curricular, o pedagógico, o saber atitudinal e o saber crítico-contextual ⁽¹¹³⁾.

O saber atitudinal, uma categoria de conhecimento bastante útil ao professor, inclui o domínio de comportamentos, vivências e atitudes como diálogo, respeito aos educandos e atenção às dificuldades ⁽¹¹⁴⁾. As cinco categorias representam uma condição ao desempenho da função do professor.

Destaco neste estudo a importância dos saberes docente não somente do conhecimento científico, mas da valorização dos aspectos sociais, interpessoais, nem sempre trabalhados nos currículos escolares, apesar do frequente discurso sobre a necessidade de preparar profissionais autônomos e criativos, eficazes na proposição de alternativas para os problemas da prática.

Nesse sentido é que o desafio “**Ataque ao Parlamento**” remete aos saberes e ações docentes voltados à superação de conflitos e solução de problemas, que exigem do professor habilidades de reflexão, comunicação e negociação para lidar com situações diversas em sala aula. Tais ações nem sempre são valorizadas nos cursos de formação de professores, entretanto, como mostram estudos aqui discutidos, elas estão presentes na prática profissional do professor.

A criação desse desafio vai ao encontro do pensamento de Vygotsky que considera o indivíduo um ser social, e a influência das relações histórico-sociais construídas por cada um influencia na forma como o sujeito interage com o ambiente que o rodeia ⁽⁵⁷⁾. “Ataque ao Parlamento” remete a necessidade de refletir e administrar conflitos, características essenciais à interação dos sujeitos com os diversos cenários, e principalmente nas relações humanas e sociais.

Os docentes reconhecem na prática a relevância dessa discussão, como relataram em pesquisa realizada com professores de nível superior iniciantes na carreira, de que é necessário o aprimoramento das competências que implicam em saberes comportamentais e relacionais, inerentes à função do docente e, imprescindíveis no ambiente educativo ⁽¹¹⁵⁾.

Muitos autores têm se empenhado em discutir as competências necessárias à prática do professor. Para compor a discussão, discute-se a definição e o conceito do educador suíço *Philippe Perrenoud*, que ilustra com facilidade a construção das relações que se pretende alcançar ⁽¹¹⁶⁾.

Segundo o autor, competência docente permite ao professor enfrentar situações utilizando operações mentais complexas despendidas para realizar uma ação de alguma forma adaptada para a situação vivenciada. Como bem trás o autor ⁽¹¹⁶⁾ competência docente implica em:

(...) uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (Perrenoud, 1999, p. 7)

O pensamento do autor sob o olhar da formação geral atribui vários aspectos ao conceito de competência, considerando que em sua construção existe uma diversidade de sentidos e ênfase na mobilização de recursos cognitivos. Para enfrentar distintas situações, o docente mobiliza suas capacidades, atitudes, habilidades, informações, técnicas de raciocínio e avaliação de forma criativa e eficiente ⁽¹¹⁷⁾.

Dessa maneira, a competência docente está ligada a capacidade de agir em tempo real em situações complexas que ocorrem na vida profissional, articulando pensamentos transformados na prática, possibilitando a mobilização de recursos para aplicação de saberes ⁽¹¹⁸⁾.

Assim, ter conhecimentos não implica na capacidade de integrar e mobilizá-los na resolução das situações. É necessária uma postura reflexiva e análise constante associadas à formação ou qualificação do professor. A execução de uma tarefa envolve a mobilização de recursos, que exige uma rigorosa análise da situação, um julgamento da pertinência, discernimento e integração de esquemas que se consolidem na prática reflexiva ⁽¹¹⁹⁾.

Em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, *Perrenoud (2000)* discute a competência docente em dez grandes capacidades, sendo elas: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber os dispositivos de diferenciação e fazê-los evoluir; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e gerir sua própria formação continuada ^(120, 121).

A prática diária do professor envolve trabalhar com todas essas capacidades que, por sua vez, exigem saberes múltiplos. A formação docente, especificamente do professor que atua nos cursos técnicos de enfermagem e o de nível superior, responsável pela formação de futuros docentes, deve privilegiar o desenvolvimento de competências que extrapolem o conhecimento técnico-científico.

Essa discussão compreende que tais competências são essenciais na superação de problemas, para criar e viabilizar alternativas, com base em conhecimentos e experiências voltados aos dilemas do trabalho, da convivência, das relações e tantos outros que a vida profissional apresentar ⁽¹¹⁸⁾.

Bandeira e Souza (2014) ao identificarem as competências mobilizadas pelas

professoras nas situações de trabalho constataram que competências sociais são mobilizadas constantemente exigindo dos professores técnicas de enfrentamento de situações imprevistas, necessitando construir o trabalho de maneira coletiva e cooperativa. Dessa forma, as competências docentes relacionadas ao atitudinal e social tomam o cenário das discussões, reconhecendo a escola como um ambiente plural ⁽¹¹⁹⁾.

Russo e Araújo (2013) encontraram no ambiente escolar diferenças relacionadas à construção de identidades, étnico-raciais, sócio-econômicas, de origem cultural, religiosas, entre outras ⁽¹²¹⁾. Conviver nesse cenário exige do professor compreensão do ser humano em sua complexidade e mudança nos paradigmas da instituição escolar, que ainda possui caráter monocultural, para adaptar-se a lidar com as diferenças ^(121, 122).

Os cursos de formação docente nem sempre incluem essa temática na discussão, acarretando sentimentos de despreparo e angústia no professor. Os futuros docentes precisam saber lidar com a diferença em sala de aula, ser ator de mudanças em prol do respeito à diversidade, reconhecendo que a docência não se faz livre de conflitos e para tal é necessário reconhecer cada aluno como um ser singular, e acolher a unicidade de cada sujeito ^(121, 122, 53).

Para retratar um pouco desse cenário o desafio **“O aluno e a formiga”** traz uma brincadeira com os traços de personalidade e comportamento animal, ludicamente associados às características e perfil do aluno, remetendo a diversidade prevalente nas salas de aula. Diversidade esta entendida em muitos aspectos sejam eles culturais, de habilidades, sentimentos ou mesmo motivações, que exigem do professor habilidades para trabalhar e conviver nesse ambiente multifacetado que, de alguma forma, pode influenciar no contexto acadêmico e cognitivo do educando.

Assim, o desafio também pretende abrir a discussão da interação e a relação professor-aluno como um espaço pedagógico para o docente trabalhar a diversidade, no sentido de construção de experiências que promovam uma interação mais afetiva e dialógica.

A docência se desenvolve em um contexto grupal, social, onde professor e aluno possuem papéis interligados, com a interatividade no seio dessas relações. Está visível um desafio ao professor, que deve desvendar essa teia de relações ⁽¹²¹⁾, e “... saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem...”, que impactam

no processo de ensino-aprendizagem (Soares e Cunha, 2010, p. 27) ⁽¹²⁴⁾.

A interação professor-aluno envolve uma atitude de parceria e corresponsabilidade entre docente e aluno, uma vez que ambos buscam alcançar os objetivos da aprendizagem, com ênfase maior no papel do professor, abrindo caminhos para estabelecer uma relação de cumplicidade da aprendizagem ⁽¹²⁵⁾.

Para promover uma interação saudável o professor precisa despende esforços para convidar o estudante para o novo, transformando as práticas tradicionais de memorização e passividade em um processo de ensino ativo e estimulante, baseado na aprendizagem significativa do aluno, para construção da autonomia ⁽¹²⁶⁾.

A qualidade da interação professor-aluno interfere nos resultados e objetivos do ensino. Na mediação pedagógica o professor assume papel de facilitador no processo de aprendizagem. Em outras palavras é um guia, que organiza o conhecimento que emerge da interação com o grupo, e os dele próprio valorizando o diálogo e estimulando a comunicação ⁽¹²⁵⁾.

Uma vez que a teoria vygotskyana entende o homem como um ser social e suas teorias baseiam-se na interação dos sujeitos para a construção de conhecimento ^(59,60), o desafio “O aluno e a formiga” foi proposto de forma a reconhecer a importância da interação entre aluno e professor e que este deve administrar e intermediar as relações desse cenário.

Os alunos são compreendidos em sua dimensão plural, possuem uma natureza social e, por meio da mediação do professor e interação com os colegas, constroem o conhecimento.

Um leque de questões influenciam na relação professor-aluno como a falta de confiança no aprendiz, relações hierarquizadas e distantes com o professor. Sinalizam a necessidade de mudança, em busca de caminhos para melhorar a qualidade dessa relação, que seja mais dialógica, na resignificação do papel docente, da escola e o aluno na busca de mediações de aprendizagens colaborativas ⁽¹²⁶⁾.

Outro aspecto da relação e interação professor-aluno que ganha espaço é a afetividade. Um elemento importante na aprendizagem, pois os afetos podem contribuir para criar experiências positivas ou negativas, na medida em que a expressão afetiva do professor incentiva e motiva o aluno a maior participação.

Assim o professor poderá ter melhor acesso aos conhecimentos que surgem na interação em sala de aula ^(127, 128).

A relação professor-aluno que se estabelece é social e criadora de vínculos e, quando imbuída de afetividade, permite construir novas experiências vivenciadas nesta relação, que abre caminho para compartilhar os conhecimentos por meio da participação ativa. Muito mais que isso, a afetividade transforma a relação professor-aluno em experiências de vida que se escrevem juntas, capazes de dinamizar o processo educativo. Assim, a efetiva interação em sala de aula permeada pela disponibilidade afetiva do professor pode facilitar a formação do aluno mais colaborativo, ativo e consciente no processo de conhecimento ⁽¹²⁹⁾.

Os estudos que se engajaram em desvendar esse tema mostram que inúmeros fatores se transportam para a sala de aula e se interpõem na relação professor aluno. Dentre eles estão, os métodos de ensino utilizados pelo professor, a afetividade deste na relação com os alunos, a mediação pedagógica das experiências do trabalho para as aulas, o respeito das diferenças e idiossincrasias dos alunos, a flexibilidade, a adoção de procedimentos democráticos nas disciplinas, o conhecimento teórico profundo e a atualização destes ^(130,111).

Pode-se dizer que são grandes as expectativas dos alunos com relação ao desenvolvimento da aprendizagem mediada pelo docente e, nem sempre elas se restringem as competências técnicas, mas estão relacionadas às características pessoais, de relacionamento e interação do professor ^(130,111).

Para propor a reflexão sobre esse tema de mediação pedagógica criou-se o desafio “**O labirinto**” em ***Tower Bridge***. Utilizar uma ponte é a única forma de chegar ao ponto final do labirinto e esta simboliza o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, como uma verdadeira ponte entre o aluno e o conhecimento.

Esse desafio pretende discutir o papel docente como facilitador, que estimula e promove a comunicação, o pensamento crítico-reflexivo e dá sentido ao conhecimento que se constrói. Seu papel de mediador está intrinsecamente relacionado à interação que estabelece em sala de aula.

O desafio também atende aos pressupostos vygotskyanos que trabalhou o conceito de mediação trazendo a ideia dos signos. Dessa forma, é na relação com o outro que o indivíduo se desenvolve, e o sujeito assume o papel de signo mediador se desenvolvendo à medida que interage ⁽⁶³⁾.

Assim, é por meio das interações constituídas ao longo de história que se torna professor, e as interações que ele vivencia e experimenta configuram suas relações com o aluno, com a sala de aula, a escola e com a sociedade. Nessa dinâmica interativa formada nas relações com os outros o professor constrói seu saber/fazer/ser professor ⁽¹³¹⁾.

O docente é instrumento mediador com papel importante para a evolução intelectual do aprendiz, que passa de um nível de conhecimento para outro porque interage com outras pessoas. A construção do conhecimento é intermediada pelo docente que auxilia e orienta o aprendiz na solução de problemas. Dessa maneira o docente que atua na ZDP torna-se mediador do conhecimento e da apropriação da produção humana ⁽¹³²⁾.

Para avançar na construção de processos educativos mais afetivos e efetivos é preciso lançar olhares para a formação dos futuros professores. Tendo em vista os assuntos discutidos, ressalto a relevante necessidade dos cursos de licenciatura construir práticas que ajudem os futuros professores a enfrentar os desafios reais da docência.

Acredita-se que a melhor maneira de trabalhar a interação e a relação professor-aluno é o futuro profissional vivenciá-las na sala de aula da universidade, compartilhando das experiências dos docentes que formam.

Temas como identidade docente devem estar contemplados nos currículos, assim como a discussão da construção da profissionalidade do professor, compreendida como os saberes implícitos da docência que o professor utiliza conforme as necessidades reais ⁽¹²⁶⁾.

Para tanto, pensar a formação sob a perspectiva da profissionalização docente requer um processo educativo voltado para investigação, com articulação dialética entre teoria e prática, compreendendo a totalidade dos atores envolvidos: professor e aluno ⁽¹²⁶⁾.

Nesse cenário atenta-se para o papel do professor além da transmissão de informação, um educador facilitador da aprendizagem. Mediação aponta o papel do professor na relação do aluno com o conhecimento, através da qual o aluno se desenvolverá, aprenderá a refletir, pensar e questionar a si e aos outros ^(133, 1).

Acredita-se na hipótese de que a mediação é capaz de enriquecer o processo de construção do conhecimento do aluno ⁽¹⁾ e que assim o professor ouça, invista

nas interações, privilegie a troca de experiências e ideias do aluno, de forma a estimular seu interesse em aprender.

Dessa forma, o processo educativo envolve professor e aluno como sujeitos ativos e co-participantes de sua própria história. O docente precisa capacitar-se para identificar as singularidades e necessidades do estudante e o aluno deve reconhecer seu papel essencial no alcance dos objetivos da aprendizagem, construindo a partir da colaboração do professor, elementos significativos para sua formação profissional (53,124).

A ação docente é em si própria complexa. O desejo em garantir a aprendizagem além da memorização e transmissão de conhecimentos exige conhecer uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes (123), coerentes, eficazes e bem compreendidas para a re/criação e re/avaliação constante do processo educativo.

Por isso, o conhecimento não deve estar limitado à área de atuação ou ao contexto e linhas de pesquisas. Pelo contrário, o conhecimento do professor deve envolver uma rede de conceitos, significados e relações trançados numa grande teia, complexa e variada que se faz através da interlocução de ideias dos mais distantes atos criativos.

Pode-se dizer, como experiência singular da autora, que na área da enfermagem os vínculos entre cultura e educação são ainda frouxamente compreendidos. Talvez compreensão não seja o termo mais adequado e sim praticado, ou ainda reconhecidos em atitudes reais que estimulem a apropriação cultural na educação.

Apesar disso, muitos estudos destacam a relação indissociável entre cultura e educação. Vygotsky (2000, 2003 a), o fio guia deste trabalho, compreende a cultura no desenvolvimento humano e cita a prática pedagógica integrada a cultura (64,134).

O autor considera os fatores sociais e culturais imprescindíveis aos saberes docentes, uma vez que a relação da cultura e educação pode ampliar o conhecimento e compreensão docente das práticas educativas e da própria formação humana. Na visão histórico-social do autor, o docente deve organizar atividades potenciais para o sujeito criar e internalizar o conhecimento social, valorizando o sensível e o artístico como forma de alcançar a compreensão do ser humano (134).

A compreensão é de que o homem é constituído a partir das experiências culturais. A cultura segundo o autor orienta formas de conduta e do comportamento humano em desenvolvimento, alterando as funções psíquicas do sujeito ^(134, 64).

Para alavancar essa discussão na prática do curso de formação docente em enfermagem, construiu-se o desafio “**Uma livraria em Notting Hill**”. O desafio trabalha com obras literárias de cultura humanística geral, selecionadas para retratar aspectos histórico-culturais diversificados abrangendo das obras clássicas às mais atuais. Essa missão pretende convidar a reflexão sobre a cultura na educação, um saber além do técnico, e serve de base ao ofício do professor.

A compreensão deste estudo enxerga que o ensino envolve a construção de significados a partir da mobilização de conhecimentos intelectuais importantes para aprendizagem de conteúdos, salientados os culturais, visando o desenvolvimento geral do aluno. Assim, é essencial que os cursos de formação de professores insiram e trabalhem os aspectos culturais na aprendizagem do futuro professor, permitindo-o mais adiante enriquecer as práticas pedagógicas em sala de aula.

As práticas sociais são envoltas pela dimensão cultural e todo processo educativo insere-se em uma cultura. As experiências culturais servem de referência na maneira de agir, pensar e relacionar-se, compartilhados nos espaços da vida profissional ou pessoal ⁽¹³⁵⁾. Os próprios professores constituem sujeitos sociais e culturais com comportamentos, experiências, hábitos e sentimentos construídos em espaços análogos ⁽¹³²⁾.

Educação e cultura não se dissociam, mais que isso, a cultura é o conteúdo da educação, pois é através dela que são transmitidas as crenças, os símbolos, os valores e pressupostos ao longo das gerações ⁽¹³⁵⁾. É importante proporcionar ao docente uma formação cultural sólida, fundamental na criação de mecanismos que respondam às novas e antigas demandas cotidianas da sociedade em constante transformação ⁽¹³⁶⁾.

Neitzel e Carvalho (2013) consideram o docente uma peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que os programas de formação docente necessitam avançar além da formação profissional ampliando a cultura pedagógica dos futuros educadores ⁽¹³⁷⁾. Compor o conhecimento de aspectos culturais possibilita enriquecer a formação inicial docente, pois amplia os referenciais do professor para desenvolver um ensino mais estimulante e envolvente ⁽¹³⁶⁾.

Atendendo a esse contexto, o desafio de **Notting Hill** remete a importância do

saber amplo e do conhecimento humanístico de natureza multidisciplinar na formação do professor. Entende o professor como sujeito social e histórico, que deve organizar atividades educacionais que remetam às práticas culturais, pensando o ensino sob uma perspectiva cultural abrangente.

Pensar em uma formação cultural auxilia o docente na percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem, em sua constituição ampla, por objetos culturais e situações sociais, permitindo repensar valores e significados sobre o mundo que o cerca⁽¹³²⁾, acreditando que “o sensível, o cognitivo e o ético são esferas essenciais para a formação do homem” (Neitzel e Carvalho, 2013, p. 1030)⁽¹³⁷⁾.

Práticas de leitura podem transformar o papel docente com novos significados e experiências. Narrativas com alto potencial simbólico trazem a pluralidade de cenários e situações históricas e sociais. Assim, possibilidades temáticas ampliadas de cultura e arte são capazes de ampliar a sensibilidade, a percepção e a reflexão do sujeito de si e do mundo que o cerca⁽¹³⁸⁾.

Acredita-se na importância da formação cultural e humanística, pois irá corroborar no papel docente de mediador e ampliar seus horizontes cognitivos e sua capacidade perceptiva em relação às questões de formação geral.

O acesso a informações ocorre por diversas fontes, incluindo os bens culturais, entretanto, os currículos escolares ainda pouco valorizam o patrimônio cultural. É preciso pensar na educação que valorize o desenvolvimento pleno do educando, sem esquecer do acesso à literatura, as artes, da cultura científica e o patrimônio histórico^(137, 132).

Para o docente, além do papel de facilitador da aprendizagem, valorizando a relação cultura e educação, cabe outra competência, a dimensão ética. A ética é considerada um processo de reflexão legitimado nas relações sociais, introduzindo o indivíduo em suas dimensões relacionadas à autonomia e ao seu contexto social⁽¹³⁹⁾. Empodera o sujeito a questionar o significado, o sentido e a finalidade do trabalho educativo, compreendendo, assim, uma dimensão fundante do trabalho competente⁽¹⁴⁰⁾.

Ao retratar a ética na docência não se deve ater ao professor de forma isolada, mas à ética da comunidade dos educadores, o entorno do professor, os colegas, a sociedade e alunos com os quais se relaciona. A ética é indispensável ao desenvolvimento da Educação que o docente assume de forma competente, visando à formação humana em sua integralidade voltada a transformação social^(141, 118).

Em todas as relações de trabalho docente é preciso haver um comportamento ético que as permeie, pois o contrário poderá incidir na qualidade e no êxito de sua realização. Salienta-se a relevância da discussão desse tema ainda pouco discutido academicamente, talvez pela dificuldade dos docentes em “... determinar o ético desde uma perspectiva pedagógica que, embora ultrapasse a mera fixação de orientações do nosso agir em fórmulas, regras, leis ou posturas dogmáticas...” (Rohr, 2013, p.2) ⁽¹⁴¹⁾, não pode deixar de orientar e refletir sobre as atitudes, escolhas e decisões, as quais o trabalho pedagógico exige e sobre todas as possíveis consequências ⁽¹⁴¹⁾.

Nesse contexto, o desafio “**O tesouro grego**” no **Museu Britânico**, pretende trazer para a discussão a ética na formação de professores e na prática docente, como processo, que a partir da análise e reflexão impulsiona o jogador a questionar os métodos e as escolhas de um importante processo decisório. Nesse desafio o jogador vive um dilema ético. O jogo brinca com aspectos essenciais não só para a docência, mas nas dimensões do trabalho, das relações, da política e do desenvolvimento do sujeito como cidadão.

A ética inserida e trabalhada na formação de educadores possibilitará construir instrumentos que ajudem a lidar com o universo educacional, desenvolvendo habilidades para dialogar com os dilemas que se impõem diariamente na sala de aula ⁽¹⁴²⁾.

A reflexão é no sentido de construção de competências ético-sociais, traduzidas em atitudes de cooperação com o outro, colaboração, desenvolvimento de relações humanas com responsabilidade, mais participativas, comprometendo-se com a transformação social e ética na educação e na sociedade ⁽¹¹⁸⁾.

O docente faz parte de um cenário de mudanças contemporâneas, que muitas vezes acarretam tensões entre os princípios morais tradicionais com aqueles os quais foi formado, tendo em vista as transformações socioculturais, científicas e tecnológicas em um mundo singularmente novo, fazendo-se necessário ressignificar seus procedimentos pedagógicos. Para tanto, a ética deve permear o ser e fazer docentes, na busca constante da reflexão e da análise dos desafios implicados na prática docente pedagógica ^(143,142).

Além da dimensão ética, a atuação do professor, como sujeito social e histórico, é continuamente influenciada pelo meio, que afetam suas opções e decisões. Assim como o professor, a escola é uma construção histórica, que foi

percebida e idealizada de forma bastante diferente de como é hoje ⁽¹⁴⁴⁾.

A educação em sua dinâmica complexa, abrangente e contínua exige do docente conhecimentos sólidos, atualizados, mas também contextualizados, com um olhar voltado as ações do passado, consciente das práticas historicamente construídas ⁽¹⁴⁵⁾.

Considera-se relevante olhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, da profissão docente, as potencialidades, os limites e outros aspectos da atuação do professor percebidos sob a ótica histórica ⁽¹⁴⁴⁾, que permitirá compreender melhor as configurações social e cultural da sociedade atual.

Com intuito de suscitar essa discussão foram construídos os desafios “**Salve as joias da Coroa**” e “**Trafalgar War**” nos cenários da **Torre de Londres** e da **Praça da Trafalgar Square**, nos quais os aspectos históricos locais foram transformados em elementos de jogabilidade. Remetem às histórias, tradições e lendas da sociedade britânica, revelando a importante influência histórica que os cenários possuem. De forma complementar está o desafio “**Pedaços de uma história**” no cenário do **Museu de Florence Nightingale**, que retoma a historicidade da profissão de enfermagem e da figura ícone de *Florence* com forte influência na construção da identidade do enfermeiro na atualidade.

Os significados atribuídos aos desafios através de metáforas são a valorização do desenvolvimento histórico do conhecimento da profissão do enfermeiro docente, que subsidiam ações para pensar/refletir e questionar as práticas atuais.

Na prática docente, um saber também importante é o saber relacionado ao contexto sócio-histórico, envolve a habilidade de compreender condição cultural e social do sujeito, estimulando a criação de conhecimento articulada, autobiográfica e a afirmação de sua identidade pessoal, social e cultural ⁽¹²⁴⁾.

Ressalta-se que apesar de muitas vezes não valorizado, o olhar para as construções históricas permite analisar as deficiências, interfere na construção da identidade do profissional docente e, está relacionado ao conhecimento contemporâneo. Também instrumentaliza o professor a compreender as práticas sociais e culturais de sua formação e atuação.

Vale lembrar que a teoria histórico-cultural, formulada inicialmente por Vygotsky, considera a educação e o ensino processos vinculados aos fatores socioculturais, referindo-se ao homem histórico. Assim, os desafios ao retratarem o

cenário cultural e lendário de Londres, remetem às relações histórico sociais construídas, os significados que cada um atribui ao conhecimento e aos valores culturais que carrega consigo ^(134, 64, 146).

Esse olhar contextualizado permitirá ao docente refletir, visitar e interrogar os métodos e práticas educacionais utilizadas em sala de aula, com base nas influências dos processos atuais, sempre com vistas no alcance de novas propostas ⁽¹⁴⁵⁾.

Desse modo, avançar na adoção de técnicas pedagógicas mais eficazes e participativas requer do professor habilidades além do seu conhecimento de especialista na área ⁽¹⁴⁷⁾, necessita ações que interferem na prática diária do ensino e nos resultados da aprendizagem.

O professor deve conhecer os métodos de ensino para tornar o conhecimento acessível aos alunos, e para isso, utiliza os saberes denominados de didático-curriculares. É a metodologia de ensino da disciplina que o professor irá lecionar, tratada nos cursos de licenciatura nas disciplinas de didática ⁽¹¹³⁾.

A didática estuda o processo de ensino, compreendido enquanto a atividade de mediação, que aproxima o aluno da matéria dentro de um processo educativo ⁽¹⁴⁶⁾. Representa o vínculo da teoria do ensino ou o modo como se deve ensinar com a teoria do conhecimento ⁽¹⁴⁷⁾. De forma prática estão representados pelos objetivos, métodos, conteúdos, que organizam a aula e direcionam as atividades para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa ⁽¹⁴⁶⁾.

As condições e meios de realizar o processo de ensino estão ancorados nos objetivos sócio-políticos. No planejamento deve-se questionar o significado social da matéria, a finalidade do ensino dos conteúdos pensando em uma formação abrangente de homem e de sociedade. Os objetivos reais que o professor planeja atingir guiam a organização dos conteúdos e seleção dos métodos de ensino, todos coerentes com a concepção e proposta pedagógica ⁽¹⁴⁶⁾.

A didática representa a busca pelas melhores condições de transformar o modo como os alunos se relacionam com o conteúdo, como associar o conhecimento científico ao processo mental de organizá-lo. Pensar uma disciplina requer conhecer os conteúdos específicos, articulando-os ao modo como irá torná-lo legível ao aluno. Isso implica que a metodologia de ensino vai além de escolher a estratégia a ser utilizada ⁽¹⁴⁷⁾.

A proposta é ajudar o aluno a pensar os procedimentos lógicos da disciplina,

integrando diferentes conhecimentos, ao invés do simples cumprimento dos aspectos prescritivos do ensino ⁽⁵⁾.

Os cursos de formação precisam trabalhar de forma efetiva a didática geral e as metodologias de ensino na prática com seus futuros docentes. Além da sólida base de formação é necessária atualização constante, pois a desarticulação dos métodos e estratégias de ensino com o perfil e as novas necessidades dos alunos podem prejudicar os resultados da aprendizagem ⁽¹⁴⁸⁾.

Em meio a tantas tecnologias que podem disputar a atenção com a aula, o docente deve buscar alternativas metodológicas para envolver os alunos, motivando-os para o aprendizado ⁽¹⁴⁸⁾. É preciso incentivar os professores a desenvolver estratégias, ações didáticas que integrem diferentes conhecimentos, fortalecendo e ressignificando a tarefa do professor ⁽⁵⁾.

Assim, trata-se de escolher a estratégia mais adequada às características dos alunos, lembrando que a aprendizagem não se faz isolada, e requer um aporte social na colaboração e compartilhamento de experiências e conhecimentos construídos no coletivo. O planejamento da disciplina também deve levar em conta as habilidades necessárias ao aluno para alcançar os objetivos propostos ⁽¹⁴⁸⁾.

Também alavancando essa importante reflexão estão novamente os desafios “**Salve as joias da Coroa**” e “*Trafalgar War*”, porque trazem a temática na própria mecânica do jogo. Nesses desafios o jogador utiliza capacidade estratégica, pensa em métodos e técnicas para vencer o adversário.

O conceito de estratégia está claramente relacionado à prática pedagógica. No desafio “**Salve as joias da Coroa**” os objetivos pedagógicos elencados no planejamento de ensino docente representam no jogo os atos de roubar as joias da rainha, ou protegê-las, e as estratégias de ensino são quase que literalmente, a capacidade estratégica do jogador em atingir seu objetivo. Os recursos estão representados pelos personagens do jogo, movimentados de acordo com a estratégia planejada.

O recurso assume papel importante, pois mesmo os personagens mais fracos, os corvos, podem destruir o mais forte adversário, o terrorista. Na prática pedagógica, o docente vivencia muitas vezes cenários precários com recursos didáticos nem sempre disponíveis. No entanto, a escolha de uma estratégia adequada ao perfil e as necessidades dos alunos e que estimule a criatividade e reflexão, ainda que com recursos simples, é capaz de atingir os objetivos de

aprendizagem.

No desafio que se passa na **Praça da Trafalgar Square**, o jogador usa sua capacidade de estratégia para planejar e executar os arremessos das bombas, valendo-se especialmente de sua habilidade e da técnica escolhida.

Muitos fatores podem impactar nos resultados da aprendizagem, como a infraestrutura da instituição de ensino, o processo de trabalho do próprio professor e a disponibilidade de recursos ⁽¹⁴⁸⁾.

Assim, torna-se essencial ao docente questionar sua prática pedagógica constantemente, propor e avaliar sugestões pedagógicas concretas, valorizar a produção crítica e criativa do aluno e do saber, estimular atividades sociais para compartilhar conhecimentos e construir a prática pedagógica junto com o aluno, como coautores do processo ensino-aprendizagem.

A prática docente, incluindo os métodos de ensino, tem sofrido impacto das inovações tecnológicas. O docente é impulsionado a desenvolver competências tecnológicas, que o ajudem a criar e rever estratégias de utilização dessas inovações e habilidades para usar os diversos recursos na prática docente de forma significativa ⁽¹⁴⁹⁾.

É cada vez mais comum o professor utilizar nas suas atividades recursos multimídia, fazer reuniões por vídeo-conferência, estabelecer vias de comunicação e interação mediadas pelo computador, tendo acesso e compartilhando informações em nível global ^(149, 151). O papel do docente formador de novos professores, que darão aula para os alunos nativos digitais, é estimular processos criativos diante da tecnologia, utilizando-a de forma eficaz, não apenas como um recurso, mas com olhar crítico para as infinitas possibilidades que ela oferece, fazendo da sala de aula um espaço coletivo de construção compartilhada do conhecimento ⁽¹⁵⁰⁾.

Em meio a essa realidade, é cada vez mais evidente a necessidade que se impõe aos cursos de formação docente no preparo do futuro professor, e do próprio docente, responsável pela sua atualização e qualificação profissional permanentes, a fim de acompanhar as transformações da sociedade e os impactos na prática de ensino ⁽¹⁴⁹⁾.

Tantos avanços tecnológicos disponíveis para professor e aluno, quando utilizados de maneira adequada, com planejamento e organização dos objetivos pretendidos, podem ser agentes de mudanças importantes no processo educativo ^(151,152).

Pensando na discussão desse tema tão relevante para a formação e atuação docente, foram construídos os desafios “**Pedaços de uma história**” e “**De volta a infância**” nos cenários do **Museu de Florence Nightingale e Hamleys**. No primeiro desafio, que compreende um quebra cabeça da imagem de *Florence*, a associação proposta é íntima ao jogo em si: a união das peças, que somadas, uma a uma, formam o todo. A ação do jogador é de “conectar” as peças e disso dependerá a construção do sentido e significado através da imagem completa.

De maneira metafórica, o quebra cabeça representa a conectividade, a era da internet e da sociedade digital com facilitado acesso ao conhecimento. Um mundo onde as informações estão disponíveis, como as peças do quebra cabeça, porém cabe ao sujeito (professor e aluno) fazer as conexões corretas.

Em outras palavras é essencial repensar os aspectos da formação e atuação docente mediante a incorporação, coerente e crítica, das tecnologias em seu modo de ensinar.

Seguindo a mesma direção está o desafio proposto na **Hamleys**. Como não poderia deixar de ser, esse desafio faz uma íntima alusão aos produtos de lá, os brinquedos.

Como um metajogo, esse desafio traz um aspecto interessante, pois a brincadeira é sobre jogos e brinquedos. O desafio compõe uma série de brinquedos, dos mais variados tipos, formas e funções. Mais ainda, o jogo trabalha com o aspecto da evolução da tecnologia na produção dos brinquedos, abordando desde os mais antigos e clássicos até os mais atuais e tecnológicos videogames.

Nesse sentido, a associação que se faz é entre a evolução na produção dos brinquedos com a evolução tecnológica, que repercute no cenário educacional principalmente por meio do avanço das tecnologias da informação e comunicação. Essas novas tendências apontam a necessidade de adequação das práticas de ensino tradicionais.

Se por um lado as TIC em sala de aula são uma inovação educacional capaz de trazer melhorias no processo ensino-aprendizagem, por outro dependem de uma série de aspectos. Compreendem estes, a estrutura organizacional e cultural da escola, equipamentos disponíveis, manutenção e apoio especializado, conhecimento, valores, crenças, qualificação e domínio dos professores ⁽¹⁵¹⁾.

De forma complementar, ter a ferramenta tecnológica não implica na sua adequada utilização. Apesar de ser um instrumento de mediação na relação

professor-aluno e no ensino-aprendizagem, a tecnologia traz uma nova proposta ao ensino. Esta deve ser compreendida nos cursos de profissionalização, trabalhando o papel docente, a postura, as competências e atitudes em relação a essa nova realidade ⁽¹⁴⁹⁾.

A inserção das tecnologias nos processos de ensino requer uma fundamentação teórica em concepções que privilegiem o aluno e sua formação como ser humano. Dessa forma:

As novas ferramentas também devem privilegiar a construção de conhecimentos de forma interativa, integrada e participativa que poderão, sim, ser mediadas pelo uso das novas tecnologias, mas que sempre terão como objetivo final o crescimento cognitivo e o desenvolvimento do ser humano com um ser social (Hobold, Matos, 2010, p. 331) ⁽¹⁴⁹⁾.

Além disso, é preciso que os docentes se apropriem da linguagem digital, bastante disseminada entre os alunos, para integrá-la na prática de ensino cotidiana. O caminho apontado não é abandonar as práticas utilizadas pelo docente em sala de aula, e sim associar, somá-las de forma construtiva, atribuir sentido a tecnologia, reconfigurando o processo de ensino-aprendizagem ^(151, 53).

Dessa maneira, a apropriação dos recursos tecnológicos digitais de comunicação deve vir pautada em referenciais de educação, com vistas a organizar o saber para a construção de caminhos individuais e coletivos, capazes de adentrar no mundo virtual, rico em possibilidades, transformando e conectando as informações em conhecimento potencializadores do pensamento crítico-reflexivo e da autonomia, pensando na construção de sujeitos comprometidos com a cidadania e o bem estar social ⁽¹⁵³⁾.

Aproximando a discussão ao caráter seminal deste trabalho, acredita-se que além das tecnologias, a incorporação do lúdico à prática docente também pode torná-la criativa e inovadora.

O ensino da dimensão lúdica nos cursos de formação docente no contexto da universidade é um desafio necessário e uma grande tarefa, pois os professores ainda não reconhecem o potencial da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. O conceito se apresenta em meio a uma proposta inovadora, uma vez que na ausência do lúdico podem prevalecer práticas ultrapassadas pouco participativas ⁽¹⁵⁴⁾.

A dimensão lúdica trabalhada na formação e atuação docente da educação infantil é bastante retratada na literatura, entretanto, em um cenário oposto está à

educação de adultos, que ainda pouco valoriza tais atividades. Isso mostra a dificuldade, ainda, de compreender o jogo como uma ferramenta capaz de desenvolver competências essenciais ao educando, imaginativas, criativas, fortalecendo o desenvolvimento inclusive cognitivo do aluno.

Pires, Guilherm e Gottens (2013) em seu trabalho com jogo de tabuleiro com docentes e alunos na universidade, discutem a valorização do jogo no ambiente formal da educação por seu caráter livre, irreverente que incita a espontaneidade, a descontração, imaginação e reflexão ⁽¹⁵⁵⁾.

Vygotsky (2002) aponta duas características essenciais do jogo: todo jogo é permeado por regras e não pode estar associado apenas ao prazer. As regras estão sempre presentes, sejam elas programadas ou criadas pelos jogadores no momento da atividade. Momentos de desprazer também caracterizam o percurso do jogador na busca por seu objetivo ⁽¹⁵⁶⁾.

O jogo permite maior interação entre os pares, uma possibilidade rica para o professor que valoriza no aluno sua capacidade de transformar o objeto de conhecimento em conceitos significativos para ele. O jogo possibilita ao aluno agir sobre as situações, observar e analisar as opções, intervir nos resultados e participar das construções de maneira coletiva e compartilhada ⁽¹⁵⁷⁾.

Ao buscar compreender melhor o contexto de dimensão lúdica, outros dois aspectos surgem: a brincadeira e o brinquedo. A brincadeira pode ser definida como qualquer atividade realizada no presente, com envolvimento emocional, sem objetivo definido. Ela desvia para si a atenção dos sujeitos, que se envolvem totalmente na atividade, com destaque na ausência de propósito ou intencionalidade ⁽¹⁵⁸⁾.

Os brinquedos fazem parte de um mundo imaginativo, onde as ações imaginárias são possíveis de acontecer. Suas regras surgem da própria situação ilusória característica do brinquedo ⁽¹⁵⁶⁾.

Conforme aponta Fortuna (2004, p. 188), brincar:

(...) é uma atividade dinâmica que produz e resulta de transformações. Os brinquedos acumulam significados atribuídos não só pelo indivíduo que com eles brinca, naquele instante, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história da humanidade. Ao mesmo tempo, as brincadeiras e os brinquedos, como mediadores da relação do homem com o mundo, modificam a percepção e a compreensão que dele tem, constituindo-se em genuínas ferramentas para aprender a viver (...) ⁽¹⁵⁹⁾.

Destaca ainda que brincar é uma atividade de ordem social e cultural, que permite ensinar e reconstruir relações sociais, mediante o ambiente culturalmente

simbólico ⁽¹⁵⁹⁾.

Ressalta-se o potencial enriquecedor das práticas lúdicas com claros objetivos de aprendizagem, principalmente no contexto da formação docente, pois ao vivenciar um ensino criativo, os futuros docentes irão valorizar o uso de estratégias lúdicas no ensino de seus alunos, pensando em uma educação menos formatada e mais livre.

Em busca de explorar a diversão e o caráter descontraído do jogo na educação, está o desafio “**De volta a infância**” na *Hamleys*. O aspecto metafórico nesse desafio é a importância da dimensão lúdica na formação e atuação do professor capaz de enriquecer a prática pedagógica por meio da diversão e espontaneidade.

A valorização do lúdico e do sentimento de prazer do professor em criar e dar sentido ao ensino, que seja diferente, que possa enaltecer a relação professor aluno, dar brilho as estratégias e recursos utilizados, ser espaço para compartilhar conceitos, valores sociais, aspectos históricos e culturais, enfim, um espaço para construção de competências múltiplas pensando na formação para a educação e a sociedade.

Nos pressupostos vygotskyanos, o desenvolvimento é um processo sociocultural e as interações colaborativas contribuem para a evolução de processos cognitivos ⁽¹⁵⁹⁾. O autor retratou a influência do brincar para o desenvolvimento infantil, capaz de modificar a relação do sujeito com o objeto, atribuindo a ele outros sentidos com base em sua imaginação, as relações sociais que constitui e as novas que constrói compartilhando novos significados ^(160, 161).

Através da brincadeira é possível transformar e criar novos sentidos, porque ela liberta o sujeito da realidade. Com a imaginação o indivíduo pode controlar qualquer situação da brincadeira ou jogo e assim criar e atribuir diferentes significados aos objetivos e ações que se façam presentes no ato de brincar⁽⁶¹⁾. Huizinga atribui um significado relevante ao jogo, considerando-o como um elemento da cultura humana, um fenômeno cultural distintivo ⁽¹⁵⁷⁾.

Assim, as atividades lúdicas são fundamentais permitindo ressignificar a aprendizagem possibilitando ao professor e aluno construir habilidades voltadas ao desenvolvimento do interesse, da iniciativa, da imaginação e da criatividade. Para tanto, é necessário investir na formação para permitir ao mesmo vivenciar e aprender sobre as possibilidades oferecidas pelo uso da dimensão lúdica na sala de

aula, principalmente como elemento integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais ^(162, 157).

Avançando na discussão e finalizando a construção dos desafios, é chegado o momento de tentar algo novo. A última missão intitulada “**As cores da memória**” que se passa no **Palácio de Buckingham**, remete a figura do guarda real, sua postura sempre atenta, imóvel e focada na atividade de proteger as residências da monarquia. A metáfora que se propõe não nasce de conceitos didático-pedagógicos típicos como nas missões anteriores e aí reside a proposta do novo. A associação é com a capacidade de atenção e foco, assunto importado de estudos ainda distantes das pesquisas educacionais.

A atividade docente se faz e se transforma no social, através das relações humanas, interpessoais, no compartilhamento de experiências e conhecimentos em sala de aula e/ou com os colegas. Não só nesse âmbito, mas também nas ações individuais como um mergulho em um mar profundo em busca de inspiração para atividades de planejamento de aula, estudos, projetos de pesquisas e tantas outras.

Tudo isso exige atenção e foco, seja ele interno na atividade em questão, ou nas relações com os outros, colocando o docente em sintonia consigo e com o ambiente. A atenção e o foco interferem ativamente nas atividades e tarefas desenvolvidas, nas relações com os outros e até na emoção ⁽¹⁰¹⁾.

A capacidade de atenção está relacionada à competência de realizar uma tarefa. Então, de certa forma, a qualidade daquela tarefa também é determinada pelo nível de atenção dedicada à mesma. A atenção permite ao indivíduo entrar em contato com o mundo, conectá-lo com as pessoas, objetos, e tudo ao redor ⁽¹⁰¹⁾.

A atenção também regula a emoção. A chamada atenção executiva se traduz na disciplina e força de vontade, configurando a capacidade de ignorar ou controlar sentimentos, sensações e manter o foco. O autodomínio está diretamente relacionado ao foco e, Goleman (2014) aponta três tipos de atenção relacionadas ao autodomínio, exemplificadas a seguir: o indivíduo desliga o foco daquilo que provoca distração; ou resiste ao objeto desejado mantendo o foco em outra coisa; ou ainda, é capaz de manter o foco em algo no futuro, como uma atividade que pretende desenvolver ⁽¹⁰¹⁾.

Toda atividade exige algum nível de atenção, por mais simples que seja. Na docência não é diferente, as atividades exigem diferentes habilidades de manter ou desviar a atenção de um ou vários objetos/atividades. A chamada atenção seletiva é

a capacidade de manter o foco em meio a ruídos e distrações, focar em uma única direção desprezando quaisquer estímulos ao redor, que nesse momento não estão em foco. Por isso, diz-se que a atenção determina as experiências do indivíduo, ou seja, ele enxerga aquilo que é capturado pela atenção, como se as demais situações não existissem ⁽¹⁰¹⁾.

A aprendizagem é melhor com a atenção focada. A capacidade de envolvimento da atividade é intensificada pela atenção seletiva, que em sua estrutura também pode inibir a emoção. Quanto maior o foco, maior a capacidade de se manter equilibrado diante dos desafios, turbulências e problemas, uma condição essencial quando transportada ao mundo da docência, onde o professor enfrenta diariamente situações desafiadoras ⁽¹⁰¹⁾.

Sem foco a mente divaga. Dessa forma na aprendizagem nenhuma lembrança clara do que foi ensinado será bem armazenada. Goleman (2014) apresenta três dimensões importantes do foco que são apontadas como critérios na obtenção de bons resultados para líderes, mas considero-as aqui para os docentes. São eles o foco interno, o foco no outro e o externo. O primeiro estabelece uma sintonia com o próprio indivíduo, sua intuição, potencializando sua capacidade de escolher e tomar decisões inerentes à prática pedagógica; o segundo facilita a ligação com as pessoas, ou seja, os alunos, professores colegas de trabalho, e outros; e o terceiro auxilia na conexão com o mundo de forma geral, com as situações que ocorrem ao redor do professor. Assim, os três permitem o professor melhor orientar suas ações, compreendendo o contexto através da interação com os sujeitos. Os três focos juntos ajudam no estabelecimento do equilíbrio de uma vida produtiva ⁽¹⁰¹⁾.

Transpondo essa discussão para a educação, é possível reconhecer a relevância de cada tópico para o desenvolvimento das tarefas do professor, tanto internas, quanto nas relações sociais tão destacadas nesse trabalho uma vez que vão ao encontro dos pensamentos vygotskyanos.

Constantemente o foco luta com diversas distrações. O excesso de informações somado ao seu acelerado compartilhamento pode representar um problema para a manutenção do foco. As múltiplas informações consomem a atenção e essa situação se reflete com nitidez na área educacional, impulsionada pelo avanço tecnológico das TIC. Dessa forma, o professor lida frequentemente com um mar de informações podendo ter sua capacidade de atenção reduzida e

dificuldade em manter o foco nas atividades que desenvolve ⁽¹⁰¹⁾.

Jogos com diferentes desafios cognitivos são capazes de focar completamente a atenção, fazem o jogador lidar com decisões desafiadoras, filtrar distrações visuais rápidas, o desligam do contexto, melhoram a memória de trabalho e promovem mudanças poderosas no cérebro ⁽¹⁰¹⁾. Ao jogar, o sujeito assume o papel principal na solução dos desafios, se vê imerso na situação de jogo, controla e direciona suas ações que ali são capazes de modificar o contexto. Tudo isso gera sensações de prazer e realização que tornam os jogos estratégias estimulantes.

O foco é uma atividade cerebral complexa essencial e delimita conceitos que, transportados para a docência, poderão auxiliar os professores no desempenho de suas atividades e na interação com os outros. Considerou-se um tema relevante, diferente daqueles abordados na literatura acadêmica. A pretensão é convidar o leitor para avançar as fronteiras do conhecimento, agregando novas perspectivas à prática docente, que auxiliem na construção de novas abordagens além das que o professor conhece.

8 CONCLUSÃO

8 CONCLUSÃO

O jogo é uma estratégia inovadora que valoriza a aprendizagem com foco no aprendiz, desenvolvimento da autonomia, tomada de decisão, das habilidades de comunicação, interação com o grupo e administração de conflitos. O jogo também oferece um mundo imaginário e possibilita ao jogador enfrentar situações constantes de mudança, que o capacita como líder, fortalecendo o desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

A construção deste jogo de tabuleiro exigiu mergulhar intensamente no mundo dos jogos, para apropriação de conceitos e pesquisas necessários à construção de cada etapa, desde a criação da narrativa até o *design* do tabuleiro. Assim, salienta-se a relevância do jogo como recurso pedagógico criativo e eficaz para a sala de aula e do apoio de órgãos de fomento e pesquisa no desenvolvimento de jogos e outras metodologias que venham resignificar a prática docente.

Atendendo ao objetivo deste projeto foi construído um jogo de tabuleiro como um recurso inovador na formação de professores de enfermagem. O jogo foi concebido atendendo ao referencial metodológico adaptado de *Paul Schuyttema*.

Na fase de concepção se deu a criação da ideia do jogo, que por meio da análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura em enfermagem, optou-se por trabalhar aspectos relativos à prática pedagógica do professor. O cenário escolhido foi a cidade de Londres, assim *London Trip* oferece, ao futuro professor um contexto diversificado de ações e situações, muitas conflitantes, que poderão ser metaforizadas com aquelas vivenciadas no cotidiano do professor, os enfrentamentos necessários e habilidades requeridas, inerentes ao docente em sua prática pedagógica.

Os desafios do jogo foram construídos a partir do levantamento de dilemas sobre o tema, o conteúdo do jogo e dos aspectos históricos do cenário escolhido. Nos dez pontos turísticos selecionados para o jogo estão presentes desafios diversificados, com níveis de complexidades distintos, compreendendo que a prática docente é plural e dinâmica.

O Documento de *Design de Game* é o guia na construção da narrativa e dos desafios do jogo. Nele estão apontados, com detalhes, a história de cada cenário e a construção do desafio que ele abarca, possibilitando estabelecer uma relação clara

entre o desafio, o aspecto cultural local e aqueles da prática docente.

Esse enlace se concretiza para o aprendiz na construção das metáforas com os aspectos da vivência cotidiana do docente e é o que torna *London Trip* singular para cada jogador. As experiências anteriores, os conhecimentos prévios, aspectos emocionais, sociais e culturais, são experienciados de maneira diferente para cada sujeito que constrói as metáforas e confere sentido de maneira particular.

O desenvolvimento do tabuleiro principal, assim como o de cada desafio, também levou em consideração a história de cada missão e os aspectos históricos e culturais de Londres.

Acredita-se que os jogos atraem a geração digital, são capazes de tecer uma rede com caráter dinâmico, de interação, valorizando a experiência lúdica e a construção coletiva de saberes. Também favorecem o desenvolvimento da imaginação e criatividade na solução de problemas, caminhando em direção ao perfil docente proativo, investigativo e engajado com os problemas reais da profissão e do trabalho docente.

Recomenda-se a atualização e diversificação das estratégias docentes em sala de aula, dentre elas o jogo, de modo que a seleção e utilização de recursos de aprendizagem contemplem o universo de ferramentas que estimulem a crítica e a reflexão.

O jogo traz como diferencial o fortalecimento da bagagem cultural, histórica e artística ao jogador que, historicamente consciente das conquistas e vitórias, pode construir práticas didático-pedagógicas cada vez mais colaborativas, sociais, pautadas em aspectos éticos e políticos, inovando o processo de ensino-aprendizagem.

A produção do jogo *London Trip* apresenta-se como uma potente ferramenta pedagógica, pois privilegia a formação dos futuros professores de enfermagem de forma crítica, reflexiva, colaborativa e lúdica, com foco na construção e reelaboração de saberes para o fortalecimento de competências atitudinais, socioeducativas e ético-políticas, inerentes à prática docente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem precisa ser compreendida como um espaço que possibilita ao sujeito transformar seu contexto. A atuação docente exige do professor conhecimentos, habilidades e competências além do âmbito individual e técnico. As competências técnico-científicas, atitudinais, sócio-educativas e ético-políticas são inerentes e essenciais à prática docente.

Trata-se de um grande desafio aos cursos de formação docente, uma vez que exige reestruturação da própria concepção metodológica da escola, do curso e capacitação adequada dos docentes.

O professor lida com uma geração de alunos diferente daquela de décadas atrás e são cada vez mais demandados a repensar suas aulas, em busca de atualização do conhecimento, da implantação de estratégias ativas, diversificadas e criativas. É preciso olhar o processo de formação de futuros educadores com ousadia, incentivando que criem, pratiquem e errem, mas que sejam capazes de repensar a prática tradicional, inovando metodologias e implementando novas soluções.

A utilização dessa tecnologia educativa com analogias com o cenário da prática docente procura estabelecer uma relação entre os contextos encontrados no mundo real e aqueles apresentados em *London Trip*.

Essa relação se torna possível, na medida em que existem semelhanças entre o ambiente simulado pelo jogo, aplicado aos alunos, e o ambiente que o aluno encontrará quando se tornar docente. Ao trabalhar aspectos da prática docente, *London trip* avança rumo à discussão prática para a construção de saberes e reflexão de atitudes integradas e compartilhadas no coletivo.

Em pesquisas observou-se que a construção de jogos se faz com a constituição de uma equipe multiprofissional associando conhecimentos de áreas específicas para produção do conteúdo, edição de imagens, equipe artística, de revisores de texto e narrativa, equipe de produção gráfica do tabuleiro, designer, e muitos outros profissionais.

A construção do jogo de tabuleiro demandou trabalho intenso, não só dos estudos de concepções teórico-metodológicas do jogo. O esforço foi muito além, relacionado à produção artística, da seleção e arranjo das cores, da pesquisa e

edição das imagens, do manuseio de tecnologias e programas de desenho e, enfim, a arte da construção dos onze tabuleiros construídos.

Mas o desejo vai ainda mais adiante, um caminho para o jogo digital. Para tanto, o jogo de tabuleiro será submetido a testes para verificar os aspectos de jogabilidade e atendimento dos objetivos pedagógicos, apontando as necessidades de adaptações. A história de *London Trip* transformada em um *game* faz parte do próximo capítulo dessa jornada, o doutorado.

10 REFERÊNCIAS

10 REFERÊNCIAS

1. Campos MCRM, Macedo L. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 2011;15 (2):211-220.
2. Canuto ECA, Moita FMGSC. Os jogos digitais e a aprendizagem: interrelações entre o ensino e os estilos dos alunos. In: X SBGames; 2011 nov. 7-9; Salvador. BA: Sociedade Brasileira de Computação.
3. Fernandes JCL. Educação digital: Utilização dos jogos de computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem. *Fasci-Tech – Periódico Eletrônico da FATEC-São Caetano do Sul*. 2010;1(3):88-97.
4. Felix FA, Navarro EC. Habilidades e competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. *Revista Interdisciplinar*. 2009; 2 (2): 1-13.
5. Abdalla MFB. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. *Rev. Diálogo Educ*. 2011;11(33):353-374.
6. Backes VMS, Moyá JLM, Prado ML. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2011; 19(2): 421-428.
7. Libâneo JC. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: Libâneo JC, Suanno MVR. (Org.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: Centro de Estudos e Pesquisas em Didática, 2011. p.75-95.
8. Vieira MM. Educação e Novas Tecnologias: o papel do professor nesse cenário de inovações. *Revista Espaço Acadêmico*. 2012;129:95-102.
9. Mitre SM et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2008;13(2):2133-2144.
10. Vasconcelos C, Praia FJ, Almeida LS. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2003; 7(1):11-19.
11. Canen A, Xavier GPM. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. 2011; 16(48):641-661.
12. Mattar J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall; 2010. p. 181.
13. Pereira AC, Silva IM. A prática pedagógica na era digital. *Maiêutica - Pedagogia*, 2013;1(1):81-89.

14. Pucci Neto J. A inclusão digital docente: do giz a era computacional. *Saber Acadêmico*. 2009;(7):150-160.
15. Are kids too plugged in? What's all that digital juggling doing to their brains, family life? In: *Time*, March 20, 2006. Available from: <<http://www.cnn.com/2006/US/03/19/time.cover.story/index.html>>.
16. Limberger JB. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. *Comunicação Saúde Educação*. 2013; 7(47): 969-75.
- 17 Batista KBC, Gonçalves OSJ. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. *Saúde Soc*. 2011; 20(4):884-9911.
18. Sobral FR, Campos CJG. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev Esc Enferm USP* 2012; 46(1):208-18.
19. Arruda EP. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. *Ensino Em Re-Vista*. 2011;18(2):287-297.
20. Yonekura T, Soares CB. O jogo educativo como estratégia de sensibilização para coleta de dados com adolescentes. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2010; 18(5): 1-7.
21. Lèvy P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
22. Bergeron BP. *Developing Serious Games*. Charles River Media: Hingham, 2006.
23. Huizinga J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007 p.33.
24. Dotta EAV, Campos JDB, Garcia PPNS. Elaboração de um Jogo Digital Educacional sobre Saúde Bucal Direcionado para a População Infantil. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr*.2012; 12(2):209-15.
25. Schuytema P. *Projeto de jogos: uma abordagem prática*. São Paulo, Cengage Learning, 2008 p. 472.
26. Bober M. *Games-based experiences for learning*. Manchester Metropolitan University, 2010. p.46.
27. Dickey MD. Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development*. 2005; 53(2): 67-83.
28. Dickey MD. The pragmatics of virtual worlds for K-12 educators: Investigating the affordances and constraints of Active Worlds and Second Life with k-12 in-service teachers. *Educational Technology Research and Development*. 2011;59(1), 1-20.

29. Gee JP. Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. In P. A. Moss, D. C. Pullin, J.P. Gee, E. H. Haertel, L.J. Young, (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn*. Cambridge: Cambridge University Press. 2008:200-221.
30. Balbinot AB, Zaro MA. Proposta de um instrumento digital para a verificação do comportamento de motoristas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. 2011; 19 (2):70-77.
31. Barbosa SM, Dias FLA, Pinheiro AKB, Pinheiro PNC, Vieira NFC. Jogo educativo como estratégia de educação em saúde para adolescentes na prevenção à DST/AIDS. *Rev. Eletr. Enf. [Internet]*. 2010 [acess 2014 set. 16];12(2):337-41. Available from: <http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n2/v12n2a17.htm>.
32. Biscarde DGS, DGS. Pereira-Santos M, Silva LB. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. *Interface comunicação saúde educação*. 2014;18(48):177-86.
33. Suzuki FTI, Matias MV, Silva MTA, Oliveira MPMT. O uso de videogames, jogos de computador e internet por uma amostra de universitários da Universidade de São Paulo. *J Bras Psiquiatr*. 2009; 58(3):162-168.
34. Kessler MC, Paula CG, Albé MH, Manzini N; Barcellos C; Carlson R; Marcon D, Kehl C. Impulsionando a aprendizagem na universidade por meio de jogos educativos digitais. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*; 2010 nov. 23-26; João Pessoa. Paraíba: Sociedade Brasileira de Computação. 2010.
35. Goulart BNG, Lucchesi MC, Chiari BM. A unidade básica de saúde como espaço lúdico para educação e promoção da saúde infantil relato de experiência. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum*. 2010; 20(3):757-761.
36. Veneu ACS, Jesus CMS, Cortez EA, Schroeder LM, Assis MM, Neves YYF. Atuação do enfermeiro: orientando, estimulando e educando através de jogos educativos. *Rev. de Pesq.: cuidado é fundamental Online* 2010; 2(2):922-935.
37. Mariano MR, Pinheiro AKB, Aquino PS, Ximenes LB, Pagliuca LMF. Jogo educativo na promoção da saúde de adolescentes: revisão integrativa. *Rev. Eletr. Enf.[Internet]*. 2013;15(1):265-73. Available from: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i1.17814>. doi: 10.5216/ree.v15i1.17814.
38. Pimentel A. *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores [tese de doutorado]*. São Paulo: Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo; 2004.
39. Campos MCRM, Macedo L. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Psicol. Esc. Educ. [online]*. 2011[acess 2014 fev 5];15(2):211-220. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200003>.

40. Formação de professores. 2. PIBID. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. I. Martins, André Ferrer P. II. Pernambuco, Marta Maria Castanho A (Org.). – Natal: EDUFRRN, 2011.340 p. : il. (As falas dos atores, v. 2).
41. Domingos DCA, Recena MCP. Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento. *Ciências & Cognição*. 2010;15 (1):272-281.
42. Brasil. Ministério da Educação. Resolução CEB N. 4, de 3 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico [legislação na Internet]. Brasília; 1999. Disponível em:<http://www.portalme.gov.br>
43. Prado C. Tecnologias digitais no curso de licenciatura em enfermagem: uma inovação no processo ensino-aprendizagem. Tese (Livre-docência) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. 2013.259p.
44. Brasil. Ministério da Educação. Parecer nº. 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Técnico [legislação na Internet]. Brasília; 1999. Disponível em:<http://www.portalme.gov.br>
45. Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.
46. Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
47. Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 de maio de 2002. Seção 1, p. 31.
48. Lessmann JC, Lanzoni GMM, Gubert E, Mendes PXG, Prado ML, Backes VM. Educação profissional em enfermagem: necessidades, desafios e rumos. *remE – Rev. Min. Enferm.* 2012; 16(1): 106-110.
49. Marin MJS, Tonhom SFR, Michelone APC, Higa EFR, Bernardo MCM, Tavares CMM. Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na saúde. *Rev Esc Enferm USP*. 2013;47(1):221-8.
50. Sobral FAF. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? *São Paulo Perspec.* 2000;14(1):3-11.

51. Backes VMS, Moyá JLM, Prado ML. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2011; 19(2): 421-428.
52. Backes DS, Marinho M, Costenaro RS, Nunes S, Rupolo I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. *Rev. bras. enferm.* 2010; 63 (3):421-426.
53. Padovani O, Nogueira MS. A Prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista. *Revista UNINGÁ*. 2012;36:73-80.
54. Tardif M. Saberes docentes & formação profissional. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 325 p.
55. 47. Gubert E, Prado ML. Desafios na pratica pedagogica na educacao profissional em enfermagem. *Rev Eletronica Enferm.* 2011;13(2):285-95.
56. Thofehrn MB, Leopardi MT. Construtivismo Sócio-Histórico de Vygotsky e a Enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 2006; 59(5):694-8.
57. Leite CAR, Leite ECR, Prandl LRA. Aprendizagem na concepção histórico cultural. *Akrópolis Umuarama*. 2009; 17(4): 203-210.
58. Recife. Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos / por José Paulo Cavalcanti Filho ...et al. ; prefácio João Paulo Lima e Silva.- Recife: A Secretaria: Ed. Universitária da UFPE, 2003.
59. Palangana IC. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 2ª ed. São Paulo (SP): Plexus Editora; 1998.
60. Carreteri M. Construtivismo e Educação. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1997.
61. Vygotsky LS. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
62. Albuquerque M, Fialho FAP. A interatividade e o potencial de aprendizagem através dos jogos eletrônicos. *Actas de Diseño 9*. Facultad de Diseño y Comunicación. 2010; 9: 29-226.
63. Queiroz NLN, Maciel DA, Branco AU. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 2006,16(34),169-179.
64. Vigotski LS. (2003 a). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (6ª. ed).(J. Cipolla Netto et al., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
65. Faria EV. O tutor na Educação a Distância: A construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. *Scientia FAER*; 2;2010:28-37.

66. Rolim AAM, Guerra SSF, Tassigny MM. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*. 2008;23 (2): 176-180.
67. Cabalero SSX, Matta AER. O Jogo RPG Digital e a Educação: Possibilidade de Aplicação no Ensino Presencial. In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância; 2007 set. 5-7; Curitiba. Associação Brasileira de Educação a Distância.
68. Marques LP, Oliveira SPP. Paulo freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.
69. Apolinário F. Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2006.
70. Malhotra, Naresh K. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.
71. Schuyttema P. Design de game: uma abordagem prática; tradução Cláudia Mello Belhassof; revisão técnica Paulo Marcos Figueiredo de Andrade. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p.447.
72. Parlamento do Reino Unido. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 nov. 18]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Parlamento_do_Reino_Unido&oldid=41488577>.
73. Parlamento do Reino Unido. In: UK Parliament. Contém informações Parlamentar licenciado sob a Licença v3.0 Abrir Parlamento. [acess 2014 nov. 18] Disponível em: <<http://www.parliament.uk/about/how/role/>>.
74. Black Bloc. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 nov. 18]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Black_bloc&oldid=41152058>.
75. Guy Fawkes. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Guy_Fawkes&oldid=41324260>. Acesso em: 18 abr. 2015.
76. Notting Hill. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. [acess 2014 out. 15]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Notting_Hill&oldid=36879828>.
77. Notting Hill. In: Mapa de Londres. [acess 2014 out. 15]. Disponível em: <<http://mapadelondres.org/2011/11/passeio-a-pe-notting-hill/>>.
78. Zoológico de Londres. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 out. 20]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Zool%C3%B3gico_de_Londres&oldid=413>.

25255>.

79. Zoológico de Londres. In: Mapa de Londres. [acess 2014 out. 20]. Disponível em: < <http://mapadelondres.org/zoologico-de-londres-nao-e-so-para-crianca/>>.

80. ZSL London Zoo. In: Zoological Society of London. Londres. [acess 2014 out. 20]. Disponível em: < <http://www.zsl.org/zsl-london-zoo>>.

81. Trafalgar Square. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. [acess 2014 abr. 9]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Trafalgar_Square&oldid=34869152>.

82. Trafalgar Square. In: Greater London Authority. [acess 2014 abr. 9]. Disponível em: <http://www.london.gov.uk/priorities/arts-culture/trafalgar-square/>.

83. Trafalgar Square. In: Mapa de Londres. [acess 2014 abr. 9]. Disponível em: < <http://mapadelondres.org/trafalgar-square-uma-praca-pos-guerra/>>.

84. Museu Britânico. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 ago. 24]. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_Brit%C3%A2nico>.

85. Museu Britânico. In: Mapa de Londres. [acess 2014 ago. 24]. Disponível em: <http://mapadelondres.org/museu-britanico-british-museum/>.

86. Museu Britânico. In: The British Museum. [acess 2014 ago. 24]. Disponível em: <http://www.britishmuseum.org/visiting/floor_plans_and_galleries.aspx>.

87. Tower Bridge. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 abr. 12]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tower_Bridge&oldid=41061066>.

88. Tower Bridge. In: Mapa de Londres. [acess 2014 abr. 12]. Disponível em: < <http://mapadelondres.org/tower-bridge-uma-ponte-que-se-transforma/>>.

89. Tower Bridge. In: Dot.tv Productions Limited – © Dot.tv Productions 2009. [acess 2014 abr. 12]. Disponível em: <http://www.canallondres.tv/canal-londres-video-turismo-em-londres-a-tower-bridge.html/>.

90. Torre de Londres. In: Historic Royal Palaces, 2015. [acess 2014 jun. 23]. Disponível em: <http://www.hrp.org.uk/TowerOfLondon/>.

91. Torre de Londres. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 jun. 23]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Torre_de_Londres&oldid=41264881>.

92. Torre de Londres. In: InfoEscola. [acess 2014 jun. 23]. [acess 2014 jun. 23]. Disponível em: <http://www.infoescola.com/inglaterra/torre-de-londres/>.

93. Florence Nightingale Museum. In: Florence Nightingale Museum. [acess 2014

ago. 20]. Disponível em: <http://www.florence-nightingale.co.uk/the-collection/overview.html>.

94. Florence Nightingale Museum. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 ago. 20]. Disponível em: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Florence_Nightingale_Museum&oldid=653377924.

95. Hamleys. (2015, March 25). In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 nov. 20]. Disponível em: from <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Hamleys&oldid=653440790>.

96. Hamleys. In: Mapa de Londres. [acess 2014 nov. 20]. Disponível em: <<http://mapadelondres.org/hamley%E2%80%99s-a-maior-loja-de-brinquedos-de-londres/>>.

97 Hamleys. In: Hamleys of London Limited. Londres. [acess 2014 nov. 20]. Disponível em: <http://www.hamleys.com>.

98. Palácio de Buckingham. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. [acess 2014 nov. 25]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pal%C3%A1cio_de_Buckingham&oldid=41235715>.

99. Palácio de Buckingham. In: The official website of The British Monarchy. [acess 2014 nov. 25]. Disponível em: <http://www.royal.gov.uk/theroyalresidences/buckinghampalace/buckinghampalace.aspx>.

100. Palácio de Buckingham. In: Surto Olímpico. [acess 2014 nov. 25]. Disponível em: <http://www.surtoolimpico.com.br/2012/05/papo-do-cha-das-cinco-sobreos-guardas.html>.

101. Goleman D. Cérebro em games. In: Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 170-179.

102. Ataíde MEM. Contribuições dos jogos em educação. In: Anais do 18º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância; 2012 set. 23-26; São Luís. Maranhão: Associação Brasileira de Educação a Distância; 2012.

103. Correa FTG. Videogame como linguagem audiovisual: compreensão e aplicação em um estudo de caso – Super Street Fighter IV [dissertação]. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2013.

104. Geary J. I is another: the secret life of metaphor and how it shapes the way we see the world. New York: HarperCollins Publishers, 2011.

105. O'Connor J, Seymour J. Introdução à programação neurolingüística. São Paulo: Summus, 1995.

107. Lakoff G, Johnson M. (2002). Metáforas da vida cotidiana. (M. S. Zanotto, Coord. Trad.). Campinas: Educ. (Original publicado em 1980).

107. Canuto ECA, Moita FMGSC. Os jogos digitais e a aprendizagem: interrelações entre o ensino e os estilos dos alunos. In: Simpósio Brasileiro de games e entretenimento digital. 2011, Salvador. Salvador: Sociedade Brasileira de Computação.

108. Squire K, Patterson N. Games and simulations in informal science education (WCER Working Paper No. 2010-14). Retrieved from University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research website. [acess 2014 mar 13]. Disponível em: <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>

109. Trekles A. M. Creative Writing, Problem-Based Learning, and Game-Based Learning Principles. In: International Society for Technology in Education (Iste) Conference; 2012 jun 24-27; Hammond, Indiana: *International Society for Technology in Education*; 2012.

110. Citelli AO, Costa MCC. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 253.

111. Jardimilino JRL, Amaral DJ, Lima DF. A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. Rev. Diálogo Educ. 2010;10 (29):101-119.

112. Leite CR, Lohr SS. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. Rev. Diálogo Educ. 2012;12 (36):581-596.

113. Saviani D. Os saberes implicados na formação do professor. São Paulo: UNESP, 1996.

114. Saviani D. A função docente e a produção do conhecimento. Educação e Filosofia. 1997;1(21 e 22) 127-140.

115. Bouzad VCPC, Kilimnik ZM, Oliveira LCV. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. Revista de Carreiras e Pessoas. 2012; 2(1): 1-18.

116. Perrenoud P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

117. Elio CR. Discussão acerca do ensino por competências- problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa. 2010, 40(140): 605-628.

118. Pinhell I, KurcgantII P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. Rev Esc Enferm USP. 2007;41(4):711-6.

119. Bandeira YM, Souza PCZ. Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. 2014;18 (2): 273-281.

120. Perrenoud P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
121. Russo K, Araujo C. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*. 2013; 18(54): 571-587.
122. Guimarães Pinheiro VPG. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*. 2011; 16 (46): 215-233.
123. Amaral AB. Psicologia da Aprendizagem: Um olhar diferenciado para a relação professor-aluno. *Revista Conteúdo*. 2010; 1 (3), 70-102.
124. Soares SR, Cunha MI. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. 2010 [cited 2014 mar 13]. Available from: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- 125 Masetto MT. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.
126. Santos CP, Soares SR. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Est. Aval. Educ*. 2011; 22(49): 353-370.
127. Veras RS, Ferreira SPA. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*. 2010 [cited 2014 nov 14] 38, 219- 235. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=PT
128. Reis VTC, Prata MAR, Soares AB. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicol. Argum*. 2012; 30(69): 347-357.
129. Coelho FD, Jardim, MHCH. (Orgs.) Programa um computador por aluno – UCA. Preparando para a expansão: Lições de experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Relatório de Sistematização III. 2010. São Paulo: PUC – Programa de Pós Graduação em Educação. [citado 2014 dez 14]. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFguiainplementacao.pdf>.
130. Cândido CM, Assis MR, Ferreira NT, Souza MA. A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia & Sociedade*. 2014; 26(2): 356-365.
131. Vigotski LS. (2003 b). *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed. Zanella, A. V., Da Ros, S. Z.,
132. Silva SMC, Almeida CMC, Sueli Ferreira. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de vigotski na discussão do tema. *S.Psicologia em Estudo*. 2011; 16(2):219-228.

133. Bulgraen CV. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*. 2010; 1(4):30-38.
134. Vigotski LS. (2000). *Obras Escogidas III*. Madri: Editora Visor Dis.
135. Forquin JC. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (G. L. Louro, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
136. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Formação cultural de professores [Internet]. 2010 [citado 2015 fev. 12]. Disponível em: http://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_-Junho_2010.
137. Neitzel AA, Carvalho C. A estética na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ*. 2013; 3 (40): 1021-1040.
138. Santos CCS. O professor de literatura EA: para Pequenos, Medios e Grandes. *Educ. ver*. 2011; 27 (1): 469-472.
139. Paulista MI. Reseña de "Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão" de Francisca Eleodora Santos Severino (Org.); Antonio J. Severino; Cleoni Maria Barboza Fernandes; Gomercindo Ghiggi; Pedro Goergen e Valdemir Guzzo. *EccoS Revista Científica*. 2011 [cited 2015 jan 12] 240-245. Available from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71522347017>.
140. Universidade de São Paulo. *Cadernos de pedagogia universitária - Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?* Terezinha Azerêdo Rios, 2009.
141. Rohr F. Ética e educação: caminhos buberianos. *Educ. rev.*[online]. 2013 [cited 2015 fev 2] 29 (2): 115-142. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000002>.
142. Bassalobre JN. Ética, responsabilidade social e formação de educadores. *Educação em Revista*. 2013; 29 (1): 311-317.
143. Hagemeyer RCC. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea. *Rev. Diálogo Educ*. 2014; 14 (42): 435-455.
144. Xavier LN. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*. 2014; 19 (59).
145. Nimitz MA, Ciampone MHT. O significado de competência para o docente de adm.inistração em enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*. 2006; 40(3): 336-42.
146. Libâneo JC (2001). *O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos*. Goiania. [cited 2015 jan 4]. Available from: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticaprof.pdf Acesso em: 04 jan. 2015.

147. Universidade de São Paulo. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação –cadernos de pedagogia universitária - José Carlos Libâneo, 2009.
148. Mazzioni S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*. 2013; 2 (1): 93-109.
149. Hobold MS, Matos SS. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário e Desafios para o professor na sociedade da informação. *Rev. Diálogo Educ*. 2010; 10 (30): 317-333.
150. Silva SP. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? *Hipertextus Revista Digital*. 2012; [cited 2013 out 21]. Available from: www.hipertextus.net.
151. Couto HHOM. Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). *Educ. Soc*. 2014; 35 (126): 257-272.
152. Gianotto DEP, Diniz RES. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. *Ciência & Educação*. 2010; 16 (3): 631-648.
153. Pretto NDL, Riccio NCR. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar*. 2010; 37: 153-169.
154. Cardoso MC. Ludicidade na universidade: um olhar reflexivo para as vivências lúdicas na formação de educadores. In: VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores; 2013 fev/mar 27-01; Salvador: Universidade Federal da Bahia; 2013.
155. Pires MRGM, Guilhem D, Göttems LBD. Jogo (in)dica-sus: estratégia lúdica na aprendizagem sobre o sistema único de saúde. *Texto Contexto Enferm*. 2013; 22(2): 379-88.
156. Vygotsky LS. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
157. Zago CU. A trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental [tese]. Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica; 2010.
158. Verden-zöller G. O brincar na relação materno-infantil. In: Maturana, Humberto & Verden-Zöller, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004. p.117-216.
159. Fortuna TR. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. In: *Ciências & Letras*. 2004; 35:185-201.

160. Vygotsky LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

161. Cerisara AB. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. ZeroSeis. 2002; 4(5): 1-13.

162. Castilho MA, Tonus LH. O lúdico e sua importância na educação de jovens e adultos. Synergimus scyentifica UTFPR. 2008; 3:2-3.