

HISTÓRIA, CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS

CONVERSA INICIAL

Nesta aula, abordaremos de que maneira o jogo aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento rege a educação básica brasileira, estabelecendo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2018).

Sendo esse documento tão importante, é necessário verificar de que maneira o jogo é nele abordado e, para isso, os termos *jogo*, *jogos*, *game* e *games* (os últimos são variantes, respectivamente, de *jogo* e *jogos* em inglês) foram pesquisados com o uso do software Nvivo 11 Pro para que, a seguir, pudéssemos dissertar sobre eles e estabelecer relações, comparações e conexões.

TEMA 1 – A BNCC

A Constituição Federal brasileira de 1988 é o primeiro catalisador da nossa BNCC (Brasil, 2018) – lá, explicitava-se a necessidade de que fossem “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), a Lei n. 9.394/1996, e seu art. 9º, foi deliberada a necessidade de fixação de conteúdos mínimos também para a etapa que se refere ao ensino médio (Brasil, 1996).

Esse art. 9º da Ldben (Brasil, 1996) é importante, pois também sistematiza e estabelece dois conceitos fundantes para o entendimento e a operacionalização dos currículos nacionais.

O primeiro, já antecipado pela CF, estabelece a diferença entre competências e diretrizes de currículos, em que as competências e diretrizes deverão ser comuns, porém os currículos serão diversos, pois cada sistema de ensino deve refletir e delinear o seu. O segundo conceito está relacionado com o ponto central do currículo, que deve nortear as aprendizagens essenciais e não apenas os conteúdos mínimos a serem ensinados. (Fernandes Junior, 2020, p. 28)

Para atender a esse dispositivo constitucional de estabelecimento de conteúdos mínimos foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), mas ambos ainda não atendiam a tal dispositivo, pois não eram fixadores de conteúdos mínimos, mas sim do próprio currículo (Brasil, 2013).

Vale salientar que, no bojo desse debate, a palavra *mínima* ainda era a utilizada ao se tratar das bases. Tal termo vai evoluir nos anos seguintes para *expectativas de aprendizagem*, em torno do qual deveria se aglutinar a escolha dos conteúdos e habilidades. Finalmente, no ano de 2011, o conceito passou para *direitos de aprendizagem*, bem mais amplo para designar a tarefa em que se colocava a construção da BNCC (Brasil, 2018).

Outro documento que forçou o desenvolvimento de uma base nacional foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi instituído pela Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014). Do PNE, com validade de 10 anos e planejamento de 20 anos da educação brasileira, vamos destacar a primeira estratégia da meta 7:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil, 2014)

A BNCC é um documento de ordem legal imposto pelo art. 26 da Ldben e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no apagar das luzes de 2017, mais especificamente em 20 de dezembro daquele ano – ou seja, 21 anos após a definição da sua obrigatoriedade (Brasil, 1996, 2018). A seguir, veremos de que maneira o jogo aparece nesse documento (Brasil, 2018).

A Base, assim como a educação básica brasileira, está dividida em três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. O ensino fundamental é a parte mais longa do processo (dura nove anos), sendo o período que vai do primeiro ao quinto anos entendido como *anos iniciais* e o que compreende do sexto ao nono anos intitulado *anos finais*.

As aprendizagens essenciais de cada uma dessas etapas devem impelir ao desenvolvimento das dez competências gerais da educação básica, entendido está que elas “[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018, p. 8).

Por questão de espaço e para manter o foco do trabalho, não vamos expor as competências gerais aqui, mas você pode buscá-las na íntegra na BNCC (Brasil, 2018). Para alcançar aquelas dez competências gerais, cada etapa também possui as suas especificidades e vamos explicá-las, de formas sucinta.

1.1 Estrutura da Base para a educação infantil

Na primeira etapa da educação básica, devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando esses direitos, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece cinco **campos de experiência**, os quais as crianças estarão aptas a aprender e se desenvolverem:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

E, por fim, em cada um desses campos de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e estes estão divididos, por faixa etária, em três grupos: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos até 5 anos e 11 meses).

1.2 Estrutura da Base para o ensino fundamental

O ensino fundamental, conforme já falado, está dividido em dois períodos: anos iniciais e anos finais e, portanto, o que for abordado aqui vale para as duas etapas e, quando não o for, faremos a indicação. Regendo essa etapa, estão as **áreas do conhecimento**: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Cada uma delas possui suas competências específicas, que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos de ensino fundamental.

Com exceção das áreas de linguagens e ciências humanas, todas elas possuem apenas um **componente curricular**, que podemos entender como as disciplinas. A área de linguagens possui quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (apenas para os anos finais). E a área de ciências humanas, dois componentes: Geografia e História.

Cada componente curricular possui também as suas competências específicas, e estas estão divididas entre os anos iniciais e finais.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. (Brasil, 2018, p. 28, grifos do original)

1.3 Estrutura da Base para o ensino médio

Na BNCC, o ensino médio está dividido em quatro áreas do conhecimento, tal qual define a Ldben: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 1996; 2018). No âmbito dessas áreas, existem as competências específicas e, para “[...] assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades” (Brasil, 2018, p. 33).

As conhecidas disciplinas estão nessas áreas do conhecimento: ciências da natureza e suas tecnologias – Biologia, Física e Química; ciências humanas e sociais aplicadas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia; matemática e suas tecnologias – Matemática; e linguagens e suas tecnologias – Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

TEMA 2 – NAS PÁGINAS INTRODUTÓRIAS

Utilizando o software Nvivo 11 Pro, descobrimos que os termos *jogo*, *jogos*, *game* e *games* aparecem 124 vezes ao longo da BNCC, sendo 37 vezes o termo *jogo*, 73 vezes o termo *jogos*, 6 vezes o termo *game* e 8 vezes, *games*. Nesse primeiro momento, vamos abordar os sentidos desses vocábulos nas páginas introdutórias da BNCC, isso é, da página 1 até a 34, de um total de 600 páginas do documento como um todo (Brasil, 2018).

Ao realizar a busca pelos termos das páginas 1 a 34 (Brasil, 2018), a análise do sentido que podem estar expressando vai nos fazer retomar tudo o que já vimos. A seguir, um contexto em que o termo *jogo* aparece.

A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos **processos cognitivos** em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos **objetos de conhecimento** – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade – ou, ainda, aos **modificadores** – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (Brasil, 2018, p. 31, grifos do original)

Esse trecho consta em uma explicação de como o código alfanumérico criado pela BNCC deve ser interpretado pelos educadores, elucidando, principalmente, que a numeração sequencial desse código não representa a ordem esperada e nem uma hierarquia de conhecimentos (Brasil, 2018). Nesse sentido, e partindo da polissemia em que o termo *jogo* está envolvido, vamos tentar desvendar o que a BNCC quis dizer com “os processos cognitivos em jogo” (Brasil, 2018, p. 31). Por ora, já temos de refutar a relação entre o jogar e a ideia de ganhar, em que pese que “[...] a ideia de ganhar está estreitamente relacionada com o jogo. Todavia, para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar, não é este o termo que pode ser usado quando o jogador atinge o objetivo desejado” (Huizinga, 2001, p. 40).

A ideia de ganhar ou perder não é a mais recomendada quando estamos falando do processo de ensino e aprendizagem ou de educação. A ideia de meritocracia também pressupõe uma igualdade de recursos entre os que estão competindo, algo quase utópico no Brasil de hoje. Outro ponto é que o futuro de um aluno não estará perdido caso ele não consiga aprender determinados pontos do seu currículo, mesmo que este tenha sido construído com base na BNCC, que explicita aprendizagens mínimas, as quais todo aluno brasileiro deve ter (Brasil, 2018).

Então, para tentar entender o que está em jogo, na BNCC, pode ser útil compreender o que Sutton-Smith (2001) chama de *jogo como progresso*, uma das sete retóricas que o autor usa para expressar o modo como o jogo é contextualizado por sistemas de valores mais amplos, que são assumidos pelos teóricos do jogo, em vez de estudados diretamente por eles. É uma retórica usualmente utilizada no estudo de animais e em estudos sobre o desenvolvimento infantil. O autor aponta que, ao longo dos últimos 200 anos, os educadores buscaram pesquisar a imitação lúdica como uma forma de socialização e crescimento moral, social e cognitivo das crianças; e que eles viram as brincadeiras como uma questão primordial de desenvolvimento e não de diversão (Sutton-Smith, 2001).

Vale aqui, também, conversar com Lhote (1994, citado por Onça, 2014), que afirma que o princípio contemporâneo da organização social é lúdico e transforma em jogo tudo o que resulta dele.

TEMA 3 – NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Das páginas 35 a 56, a BNCC trata da etapa da educação infantil e, neste tópico, vamos ver em quais contextos as palavras investigadas por nós surgem (Brasil, 2018).

Como já dissemos, a educação infantil está dividida em três faixas etárias: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). O termo *jogos* aparece quatro vezes na BNCC, sendo três vezes entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência intitulado *Corpo, gestos e movimentos* (Brasil, 2018). A primeira vez se refere a um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças bem pequenas: “(EI02CG01)¹ Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos **jogos** e brincadeiras” (Brasil, 2018, p. 47, grifo nosso). Em outras duas vezes, as referências são às crianças pequenas:

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e **jogos**, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, **jogos** e atividades artísticas como dança, teatro e música. (Brasil, 2018, p. 47, grifos nossos)

A quarta e última vez em que o termo aparece é no quadro de síntese das aprendizagens, que a BNCC aponta que deve ser compreendido como um “[...] **elemento balizador e indicativo** de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 53, grifo do original). O termo *jogos* aparece na síntese do campo de experiência chamado *Traços, sons, cores e formas*, da seguinte maneira: “relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, **jogos**, imitações, observações e expressão corporal” (Brasil, 2018, p. 54, grifo nosso).

Salienta-se que o termo aparece três vezes como objetivo de aprendizagem do campo de experiência intitulado *Corpo, gestos e movimentos* e não em sua síntese; mas aparece na síntese do campo chamado *Traços, sons, cores e formas* e não em seus objetivos de aprendizagem.

Embora a polissemia possa significar riqueza, ela também pode causar ambiguidades e contradições. Imagine a seguinte cena relatada por Wittgenstein

¹ Código alfanumérico criado pela BNCC para identificar as aprendizagens esperadas.

(1999, p. 54): uma pessoa solicita a outra que mostre um jogo às crianças. Esta começa a ensiná-las a jogar dados apostando dinheiro. “Não tive em mente um jogo como esse”, dirá a primeira pessoa.

Continuando com Wittgenstein (1999), podemos utilizar o que o autor chama de *semelhanças de família*:

Do mesmo modo que, dentro de uma grande família, encontramos tanto uma vaga semelhança entre os indivíduos que dela faz parte, quanto algumas diferenças, que seja a cor dos olhos, o temperamento, a estatura ou os traços fisionômicos. Ou seja, Wittgenstein entende os jogos como uma “família”, impossível de ser definida nitidamente, mas semelhante o suficiente para que seus membros possam celebrar algo em comum. (Onça, 2014, p. 34)

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) deixa amplo o conceito de jogo, permitindo (ou confundindo) que os sistemas de ensino adequem os jogos de acordo com o público, bem como com as suas infraestruturas físicas.

O termo *jogo* sempre nos convida à busca por quais sentidos explícitos e implícitos estão abarcados por ele. E, mais uma vez, podemos recorrer a Sutton-Smith (2001, p. 5), que lista as atividades que costumam ser consideradas maneiras de jogar ou experiências de jogos em si. Os termos vão ilustrar e agrupar em família (tal como foi abordado por Wittgenstein, 1999) a grande diversidade dos fenômenos dos jogos, embora não indiquem a extensão ainda mais ampla do jogo informal que perpassa todas as outras esferas da vida. A Figura 1 elenca essa categorização sugerida por Sutton-Smith (2001) e cita alguns exemplos sugeridos pelo autor.

Figura 1 – Maneiras de jogar ou experiências de jogos

Jogos mentais ou subjetivos	Jogos solitários	Comportamentos de jogo	Jogos sociais informais	Jogos de audiência vicária
•sonhos, sonhar acordado, fantasia, imaginação etc.	• <i>hobbies</i> , coleções, utilização de computadores, assistir a vídeos, leitura e escrita etc.	•pregar peças, brincar por aí, jogar contra o tempo, animar alguém mediante brincadeiras etc.	•piadas, festas, cruzeiros, viagens, lazeres, danças, idas a bares etc.	•televisão, filmes, quadrinhos, concertos, museus etc.

Jogos de performance	Celebrações e festivais	Disputas (jogos e esportes)	Jogos de risco
<ul style="list-style-type: none"> •tocar piano ou outro instrumento, ser um ator, jogar um jogo “pela graça do jogo” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •aniversários, Natal, Páscoa, Dia das Mães etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •atletismo, jogos de azar, cassinos, cavalos, loterias, bolões, futebol, luta de pipas etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •exploração em cavernas, asa delta, caiaque, <i>rafting</i>, esqui na neve etc.

Fonte: Elaborado com base em Sutton-Smith, 2001, p. 4-5.

Com base na Figura 1 e em tudo o que foi discutido até aqui, o que a BNCC (Brasil, 2018) está afirmando, com o uso do termo *jogo* em seu texto? Essas atividades podem também ser pensadas para o ensino fundamental? Vamos refletir sobre isso.

TEMA 4 – NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica: possui nove anos de duração e atende alunos entre 6 a 14 anos. Demanda, portanto, um espaço maior na BNCC, compreendendo das suas páginas 57 a 459. No total, os termos *jogo/jogos* e *game/games* aparecem 104 vezes nessa etapa, sendo 93 vezes o termo e seu plural em português e 11 vezes um daqueles em língua inglesa. A quantidade de vezes que o termo aparece não nos permite fazer uma análise minuciosa, mas, ainda assim, existem alguns apontamentos relevantes a serem feitos, como em relação à ausência dos termos nas áreas do conhecimento ensino religioso e ciências da natureza (Brasil, 2018).

Nesse momento do texto, é importante constatar a diferenciação entre *jogos* e *games* que a BNCC, aparentemente, propõe; e que embora esta última palavra seja a tradução da palavra brasileira, elas vão denotar sentidos diferentes ao longo da Base, sendo os *games* utilizados em um entendimento mais tecnológico (*videogames*), apesar de também encontrarmos a expressão *jogos eletrônicos*, cinco vezes ao todo, na BNCC. Vale ressaltar que o termo *jogo* vem, muitas vezes, seguido da preposição *em*. Ao longo da BNCC como um todo, a expressão *em jogo* aparece 37 vezes (Brasil, 2018).

Voltando especificamente ao ensino fundamental, notamos que os termos aparecem com maior incidência na área de linguagens e em seus respectivos componentes curriculares: Arte (10 vezes), Educação Física (43 vezes), Língua

Inglesa (2 vezes) e Língua Portuguesa (39 vezes), sendo 10 citações correspondentes aos termos *game/games*. Na área do conhecimento denominada *ciências humanas*, encontra-se o termo 6 vezes, sendo uma na introdução, duas vezes no componente curricular História e três vezes em Geografia. Na área do conhecimento matemática, o termo em língua portuguesa aparece 4 vezes, surgindo sempre incorporado na retórica, sugerida por Sutton-Smith (2001), do jogo como progresso, em que ele é visto mais como uma forma de desenvolvimento do que de divertimento (Brasil, 2018).

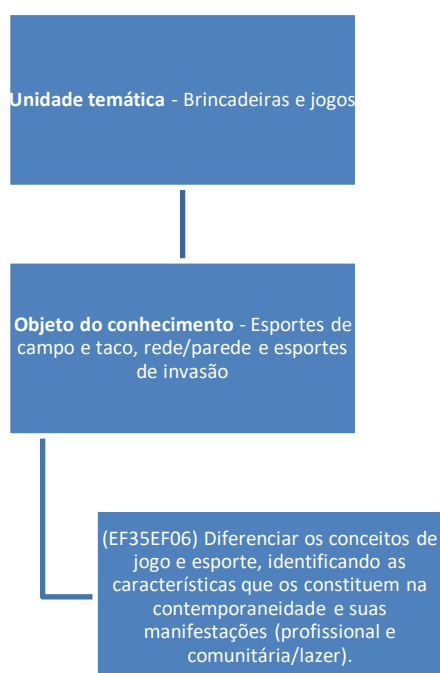
Nesse sentido, vale destacar o contexto do termo *jogo* quando a BNCC aborda o letramento matemático, que

[...] assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de **jogo** intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). (Brasil, 2018, p. 266, grifo nosso)

Ou seja, a BNCC abre espaço para o entendimento de que jogar não é apenas um passatempo individual e descompromissado, mas que, por meio dos jogos, é possível se desenvolver e aprender (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, o jogo matemático deve possuir um ideal comum, oferecendo oportunidades para a construção de diferentes estratégias de conhecimento, procurando alcançá-las e, juntamente, resgatando valores humanos como: união do grupo, respeito à diversidade, flexibilidade, criatividade, entre outros.

Mudando para o componente curricular Educação Física (na área de linguagens e para alunos do terceiro ao quinto anos), encontra-se, na BNCC, um esforço muito parecido com o que viemos fazendo ao longo de nossas aulas. Observe a Figura 2.

Figura 2 – Habilidades do componente curricular Educação Física (do terceiro ao quinto anos)



Fonte: Elaborado com base em Brasil, 2018, p. 229.

Com certeza, uma criança com idade entre 9 a 11 anos teria muita dificuldade para debater conosco essas retóricas que envolvem o jogo e que estamos abordando aqui, porém, já é esperado que consigam diferenciar os conceitos de jogo e esporte.

Ainda na Educação Física, percebemos um esforço da BNCC em promover a coletividade e a interação entre os alunos do ensino fundamental. Essa constatação é possível após se verificar a relação que o termo *jogo* estabelece com as demais palavras nesse componente curricular, mas fica mais clara quando observamos a décima competência específica para Educação Física: “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2018, p. 223).

Em virtude do tempo de aula, convidamos você a continuar a análise dos termos na BNCC (Brasil, 2018) e – por que não? – em seu cotidiano. O que costuma ser “colocar em jogo” ou “jogar”?

TEMA 5 – NO ENSINO MÉDIO

O ensino médio é explicado entre as páginas 461 e 580 da BNCC. Nessa etapa, os termos que analisamos aparecem 14 vezes no total, sendo 11 vezes os termos *jogo/jogos* e 3 vezes, *game/games*. Com relação aos pontos do texto em que os termos são mencionados, nota-se a ausência dos termos nas áreas de ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Os termos estão presentes 2 vezes na introdução dessa etapa de ensino, 11 vezes na área de linguagens e suas tecnologias e 1 vez em matemática e suas tecnologias. *Game/games* aparecem por 3 vezes na área de linguagens e suas tecnologias. Uma curiosidade é a aparição do termo *jogos digitais* no trecho em que a BNCC aborda os itinerários formativos da área de matemática e suas tecnologias, em que podemos questionar o fato de não haver sido utilizado o termo *games* (Brasil, 2018).

No ensino médio, *em jogo* representa mais de 50% das incidências no texto. Havendo muito *em jogo* e considerando a juventude, é importante refletir sobre o jogo competitivo e o jogo cooperativo. O Quadro 1, a seguir, nos ajuda a entender melhor.

Quadro 1 – Diferenças entre jogo competitivo e jogo cooperativo

CATEGORIAS	JOGO COMPETITIVO	JOGO COOPERATIVO
Diversão	Divertido para alguns	Divertido para todos
Emoção	Alguns se sentem perdedores	Todos se sentem ganhadores
Habilidade	Alguns são excluídos por falta de habilidade	Todos se envolvem, de acordo com as suas habilidades
Sentimentos	Reforçam-se sentimentos de depreciação, rejeição, incapacidade, inferioridade etc.	Desenvolvem-se e reforçam-se os conceitos de nível <i>auto</i> (autoestima, autoaceitação etc.)
Aprendizado	Poucos são bem-sucedidos	Todos encontram um caminho para crescer e se desenvolver
Colaboração	Os perdedores saem e observam	Os jogadores ficam juntos e desenvolvem suas capacidades
Competências	Estimula o individualismo e o desejo de que o outro sofra	Ensina a ter senso de unidade e solidariedade
Estímulo	Estimula a desconfiança e o egoísmo	Estimula o compartilhar e confiar
Incentivo	Fortalece o desejo de desistir, diante das dificuldades	Fortalece se perseverar diante das dificuldades
Moral	Cria barreiras entre as pessoas	Cria pontes entre as pessoas

Fonte: Elaborado com base em Muniz, 2010.

Nessa etapa de ensino, é relevante preparar os jovens para o mercado de trabalho competitivo em que vão se inserir no futuro próximo. Entretanto, esse

mesmo mercado vai exigir habilidades como de colaboração e resiliência. Ele também vai exigir que os jovens saibam reconhecer uma vitória e uma derrota, bem como uma oportunidade e uma ameaça.

O ser humano é capaz de transformar o meio, através de suas ações, conhecimento e criatividade diante das necessidades apresentadas. Por isso, não se deve utilizar apenas a pedagogia tida como tradicional e sim colocar em prática o uso das novas possibilidades proporcionadas pelo desenvolvimento de pesquisas, permitindo uma inovação constante nos processos de ensino, aprendizagem e colaboração.

Aqui, abre-se espaço para abordar a inteligência coletiva proposta pelo filósofo da informação francês Pierre Levy (2004). Segundo ele:

[...] uma inteligência distribuída por toda parte, constantemente valorizada, coordenada em tempo real, que leva a uma efetiva mobilização de competências. Acrescentamos a essa definição essa ideia indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva é o reconhecimento mútuo e o enriquecimento das pessoas. (Levy, 2004, p. 20)

O grande projeto da inteligência coletiva é o de propiciar o estabelecimento de relações entre indivíduos que antes não podiam se relacionar, mas que hoje, devido ao ciberespaço, podem desenvolver vínculos: “o ideal da inteligência coletiva implica a avaliação técnica, econômica, jurídica e humana de uma inteligência distribuída em todos os lugares, a fim de desencadear uma dinâmica positiva de reconhecimento e mobilização de competências” (Levy, 2004, p. 21).

Conforme estamos abordando ao longo do texto, o jogar, por si só, proporciona uma aprendizagem ativa, sendo um agente de transformação, de mudança de atitude, dado que “o homem não aprende apenas com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (Freire, 1999, p. 49).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERNANDES JUNIOR, A. M. **A pesquisa brasileira em educação sobre o uso das tecnologias no ensino médio no início do século XXI e seu distanciamento da BNCC**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEVY, P. **A inteligência colectiva**: por una antropologia del ciberespacio. Washington: OMS, 2004.

MUNIZ, I. B. **Os jogos cooperativos e os processos de interação social**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/4624/1/tese_3877_Disserta%c3%a7%c3%a3o.Igor%20Barbarioli%20Muniz.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

ONÇA, F. A. **A era dos games na sociedade da escolha**. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.