

UNIVERSIDADE FEEVALE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA
CURSO DE DESIGN

MAURO ADRIANO MÜLLER

DESIGN E CULTURA: DESENVOLVIMENTO DE JOGO DE TABULEIRO
PARA VALORIZAÇÃO DO FOLCLORE NACIONAL
(Título provisório)

Anteprojeto de Conclusão de Curso

Novo Hamburgo

2017

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Trabalho:

Design e cultura: projeto para valorização do folclore brasileiro (título provisório)

Área de Estudo:

Design

Identificação do Aluno:

Nome: Mauro Adriano Müller

Telefone: (54) 3288-1080 / (54) 99197-3952

Endereço eletrônico: mauroamuller@gmail.com

Identificação do orientador:

Prof. Juan Felipe Almada

Endereço eletrônico: juanfa@feevale.br

SUMÁRIO

1 TEMA	6
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	7
2 PROBLEMA	8
3 HIPÓTESES DE ESTUDO	9
4 OBJETIVOS	10
4.1 OBJETIVO GERAL.....	10
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
5 JUSTIFICATIVA	11
6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
6.1 FOLCLORE E FOLCLORE BRASILEIRO .. ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
6.1.1 HISTÓRICO DO FOLCLORE.....	14
6.1.2 FATO FOLCLÓRICO.....	16
6.1.3 FOLCLORE E CULTURA POPULAR.....	18
6.1.4 ORIGENS DO FOLCLORE BRASILEIRO.....	21
6.1.5 LENDAS E MITOS DO BRASIL.....	22
6.1.5.1 A LENDA DA CORRENTE.....	23
6.1.5.2 O MITO DO SACI-PERERÊ.....	24
6.2 LUDICIDADE, BRINQUEDOS E JOGOS.....	25
6.2.1 LUDICIDADE: APRENDER BRINCANDO.....	25
6.2.2 BRINQUEDO E BRINCADEIRA.....	28
6.2.3 OS JOGOS.....	31
6.2.3.1 O JOGO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM.....	33
6.2.3.2 OS JOGOS E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	35
6.2.3.3 OS JOGOS DE TABULEIRO (<i>BOARD GAMES</i>).....	36
6.2.3.4 O MERCADO DE JOGOS DE TABULEIRO NO BRASIL.....	38
6.3 AS CRIANÇAS DAS GERAÇÕES Y,Z E ALPHA.....	40
6.3.1 GERAÇÃO Y, GERAÇÃO Z E OS NATIVOS DIGITAIS.....	40
6.3.2 GERAÇÃO ALPHA.....	42
6.4 DESIGN.....	43
6.4.1 DESIGN DE JOGOS.....	44
6.4.1.1 DESIGN DE NÍVEIS (<i>LEVEL DESIGN</i>).....	48

7 METODOLOGIA.....	49
8 CRONOGRAMA.....	53
REFERÊNCIAS.....	54

1 TEMA

Para a Comissão Nacional de Folclore (1995), folclore e cultura popular podem ser entendidos como equivalentes (ou sinônimos), em sintonia com a definição acordada na Conferência Geral da UNESCO (1989), onde cultura tradicional e popular é “o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem a expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores transmitidos oralmente, por imitação ou de outras maneiras”. Deste modo, é importante entender que folclore não engloba apenas as lendas, contos e mitos de um país, região ou lugar, como muitas pessoas pensam quando escutam a palavra “folclore” (relacionando com misticismo e afins) mas também diz respeito às canções, danças, artesanato, jogos, indumentárias, religiosidade, brincadeiras infantis, idiomas e dialetos locais e característicos, adivinhações, festas e outras atividades e manifestações de cunho cultural, sejam estas individuais ou coletivas, que acabam também representando a identidade social de uma sociedade. O folclore está presente na vida de todos nós, ele é dinâmico: está onde estamos e segue conosco por onde passamos, expandindo-se, adaptando-se e adquirindo novas funções.

O termo “folclore”, bem como seu estudo de fato, surgiram entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, quando estudiosos da Alemanha, pesquisando sobre a poesia tradicional, “identificaram”, por assim dizer, a cultura popular como oposta à cultura erudita, que era mantida pela elite e instituições oficiais. Sendo considerado patrimônio imaterial e uma parte essencial da cultura de um país, o folclore aparece de formas distintas em cada nação, sendo esse um dos pontos mais importantes: a particularidade cultural de cada um.

Apesar de se diferenciar em todos os lugares do mundo, é correto afirmar que muitos itens e fatos folclóricos não são especiais e particulares de um país: muitos deles são resultados da convivência, da mistura e da troca entre culturas diferentes, decorridas da circulação dos povos, raças e etnias pelo globo terrestre há muito tempo, reforçada com o advento da era das grandes navegações. O Brasil é um exemplo disso: nosso folclore é formado principalmente pela mistura das culturas trazidas pelos colonizadores portugueses e do povo africano que primeiramente foi trazido por eles como escravos, e dos povos indígenas nativos daqui.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Este projeto de conclusão de curso tem como objetivo contribuir para o ensino e interesse do folclore nacional por parte das crianças, através de uma solução lúdica, abordando as lendas e mitos do Brasil.

2 PROBLEMA

De que maneira o design pode contribuir para a valorização do folclore brasileiro, através de um jogo de tabuleiro destinado ao público infantil?

3 HIPÓTESES DE ESTUDO

Através de um produto como um jogo de tabuleiro, supõem-se que seja possível fomentar e aumentar, pelo uso pedagógico e pela atividade lúdica criada por ele, o interesse do público infantil pela cultura proveniente de nosso país, nesse caso, focando especificamente nas lendas e mitos do folclore brasileiro.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo deste projeto consiste em desenvolver um jogo de tabuleiro, apresentando as lendas e mitos do folclore brasileiro como tema, com o a finalidade de auxiliar na educação e valorização do mesmo, nas escolas, proporcionando assim, uma melhor experiência de ensino e aprendizagem do tema abordado.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a.** Entender o que é folclore e como o folclore brasileiro é ensinado nas escolas;
- b.** Pesquisar as principais lendas do folclore brasileiro;
- c.** Realizar entrevistas com estudantes e professores para conhecer seus perfis e identificar aspectos positivos e negativos quanto ao tema;
- d.** Coletar dados sobre jogos de tabuleiro e pesquisar como os jogos e a ludicidade podem auxiliar na aprendizagem dos conteúdos escolares;

5 JUSTIFICATIVA

Atualmente, temos cada vez mais a cultura estrangeira divulgada em nosso país, através de filmes, seriados, livros, *games*, desenhos animados e tantas outras mídias. Este fato, de forma alguma é um problema, pois proporciona não só entretenimento, mas também o interesse por cultura em geral, ou alguma específica. Observando assim, a oportunidade de usar este aumento de interesse cultural, especificamente na cultura brasileira.

O folclore reúne todas as tradições, sabedorias e costumes transmitidos através das gerações, ou seja, a cultura popular, de alto valor para a construção da identidade de um povo ou país. O Brasil, devido à miscigenação dos povos que abrigou durante o passar de tantas épocas, como os africanos, europeus e os indígenas que aqui nasceram e perseveraram, juntamente com a mistura das culturas trazidas por todos estes povos, possui um dos folclores mais ricos do mundo (Megale, 1999). Sabendo disso, torna-se imprescindível descobrir maneiras para preservar e disseminar nosso folclore.

Segundo Guimarães (2002), o estudo do folclore nacional, dado no ensino fundamental, apresenta alguns problemas: na maioria das vezes o conteúdo é genérico e dividido pela região do país, abordado de forma superficial, o que contribui para o pouco interesse que as crianças acabam depositando no assunto. Para este autor, ainda temos várias dificuldades no que se refere à abordagem do folclore no exercício do magistério:

Estas vão desde a incompreensão de colegas professores, diretores, assistentes pedagógicos, etc., por falta de conhecimento específico do assunto, até situações constrangedoras como, por exemplo, a existência de pressões sobre os docentes para que, no mês de agosto, façam “alguma coisa” a fim de comemorar o mês do folclore (GUIMARÃES, 2002, p. 7).

Possibilitando a inserção do folclore nas escolas por meio de uma atividade lúdica, que possibilite a aprendizagem junto com a brincadeira, é possível que crianças assimilem os conteúdos e cresçam mantendo os conhecimentos adquiridos com esse tipo de experiência, visto que é através do lúdico “[...] os jovens encontram equilíbrio entre o real e o imaginário, oportunamente se desenvolvendo de maneira prazerosa” (ALVES, 2009). Aplicado desta forma, um jogo de tabuleiro também auxiliaria os professores, atuando como agente de apoio no ensino do folclore no ambiente escolar.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para cumprir os objetivos estipulados para este projeto, respeitando as delimitações propostas, se faz necessário a compreensão de assuntos relacionados com o problema identificado. Assim, tais assuntos serão divididos em 5 pilares: folclore brasileiro, ludicidade (compõem também esse capítulo alguns meios pelas quais pode-se aplica-la, como o brinquedo, a brincadeira e os jogos), público-alvo e design. Além destes assuntos principais, temos a educação, que será discutida dentro do contexto de cada um dos assuntos principais.

6.1 FOLCLORE E FOLCLORE BRASILEIRO

Conforme definido pela Comissão Nacional de Folclore – CNF (1995), através da releitura da Carta do Folclore Brasileiro, apresentada e aprovada no VIII Congresso Brasileiro de Folclore, o folclore é de fundamental relevância para os povos e grupos sociais, não apenas por ser um meio de aproximação entre eles, mas também por afirmar a identidade cultural dos mesmos. Nessa lógica, o folclore é definido como “conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social” (CNF, 1995, p. 1). Segundo SALLES (1969, p. 29, apud FRADE, 2005), os fenômenos folclóricos “são uma realidade concreta, dinâmica, numa constante readaptação às novas formas assumidas pela sociedade”.

O folclore permanece em um processo dinâmico. Se modifica e adapta-se à medida que contribui e recebe contribuições de outras expressões de cultura, sem perder a espontaneidade e coletividade, como explica Guimarães (2002). Ele nunca irá morrer de fato, pois permanece vivo enquanto possui importância e significado para seus portadores, “não exclusivamente naquele estado de pureza que alguns ainda desejam, mas sobretudo naquele estado de adaptação constante como reflexo da realidade social” (FRADE, 2005, p. 27).

O folclore não é, como se pensa, uma simples coleção de fatos disparatados e mais ou menos curiosos e divertidos [...]. O folclore liga-se, assim, à economia política, à história das instituições, à do direito, à da arte, à tecnologia, etc., sem, entretanto, confundir-se com estas disciplinas que estudam os fatos em si mesmos de preferência à sua reação sobre os meios nos quais evoluem (GENNEP, 1984, p. 11).

De acordo com as considerações de Megale (1999), o folclore traduz a alma de uma raça, povo ou tribo, pois é específico e genuíno e autêntico de cada um deles, distinguindo-o das outras coletividades, e pode ser encontrado na literatura sob a forma de poemas, lendas, contos, provérbios e canções, bem como nos costumes tradicionais, tais como danças, jogos, credences e superstições, e também nas artes e nas mais diversas manifestações da atividade humana. A autora defende que o folclore pode ser considerado a cultura mais antiga da humanidade, já que os mitos, as lendas e o artesanato são herdados através das gerações desde os tempos pré-históricos, principalmente por via oral.

Existe também a perspectiva material no pensamento folclórico: qualquer objeto que projete interesse humano, indo além de sua aplicação, ou utilidade lógica ou imediata, deve ser considerado folclórico, como descreve o folclórico brasileiro Cascudo (2012). O entendimento de “folclore” não permanece obrigatoriamente na compreensão do funcionamento racional, mas se amplia também para o âmbito emocional, compreendendo técnicas e processos que se valorizam pelo seu próprio uso, transmitidos através das gerações com o passar dos anos.

O folclore inclui nos objetos e fórmulas populares uma quarta dimensão, sensível ao ambiente. Não apenas conserva, depende e mantém os padrões imperturbáveis do entendimento e ação, mas remodela, refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades indispensáveis a determinadas sequências ou presença grupal (CASCUDO, 2012, p. 304).

Considerado o meio de expressão que melhor traduz a inteligência, o conhecimento, o sentimento e a atuação de um povo, sendo transmitido de geração em geração, para Salerno (2016), o folclore “ajuda a compor a memória da nação, e é a memória que nos dá consciência e autoestima” (SALERNO, 2016, p. 9). No Brasil, vários fatores contribuíram para a disseminação do folclore pelo país, conforme escreve Frade (2005):

[...] em decorrência do incentivo à emigração, outras culturas aqui aportaram, o que, evidentemente, dinamizou ainda mais o processo. Devemos considerar ainda a ocorrência das migrações internas, que provocaram também um deslocamento de expressões culturais para contextos diversos daquele considerado “original” (FRADE, 2005, p. 31).

Contendo um quadro complexo e dinâmico que envolve “mecanismos internos aquisitivos, desintegrativos, de recomposição, de reajuste, de reordenação” (FRADE, 2005, p. 31), o folclore mantém-se em constante transformação, movimento e atualização. Em seu interior, admite-se a existência de ações e reações que podem

amparar o surgimento de novos produtos, cuja feição não estará necessariamente ligada à elementos ou aspectos que a inspiraram. Carneiro (1965 apud FRADE, 2005) explica essa casualidade, usando a capoeira como exemplo: proveniente da Angola, chegou em território tupiniquim no período da escravidão, a capoeira se estabeleceu primeiramente nos Estados do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, e foi empregada como forma de luta por direitos e pela liberdade. Em certo período, começou a causar preocupação nos governantes da época, que de maneira alguma conseguiam controlar os grupos que se intensificavam e rebelavam-se cada vez mais. Em ação conjunta com os governos das províncias, a polícia conseguiu conter os capoeiristas, que foram aprisionados e isolados, sofrendo severos castigos físicos, ou recrutados para batalhas e disputas territoriais, como os capoeiristas da Bahia, que acabaram sendo enviados para a Guerra do Paraguai. Tendo sua divulgação e ensinamentos diminuídos, a capoeira sofreu uma grande transformação: o que antes era luta, passou a ser jogo, uma brincadeira entre amigos.

6.1.1 HISTÓRICO DO FOLCLORE

O Dia do Folclore é celebrado internacionalmente, incluindo no Brasil, no dia 22 de agosto. Isso porque, nessa data, no ano de 1846, o termo “*folklore*” apareceu pela primeira vez na história: de origem inglesa, a palavra que une os vocábulos “*folk*” (povo) e “*lore*” (saber), foi proposta pelo arqueólogo inglês William John Thoms com o objetivo de designar antiguidades populares, como relata Almeida (1974). Eram contos, lendas, mitos, narrações, provérbios, práticas religiosas e afins, compondo basicamente uma literatura oral. Com o passar do tempo, a ampliação do estudo e pesquisa do folclore, incorporou-se a música, diretamente ligada à poesia popular da época, e logo depois, a dança.

Conforme Thoms avançava em seus estudos, constatou que muito mais que a literatura, o saber tradicional do povo tratava-se de algo muito mais amplo, abrangendo costumes, usos específicos, crenças, cerimônias, tradições, superstições, etc. De acordo com Frade (2005, p. 10), Thoms foi além: “afirmou que muitos fatos, aparentemente triviais e insignificantes em sua abrangência, na verdade compunham elos de uma grande cadeia, pontos de uma rede de incomensurável

amplitude”. Mais tarde, o termo folclore passou a representar toda a cultura originada principalmente nas classes populares de uma sociedade, dando a este o *status* de história não escrita de um povo.

Perto dali, na Alemanha, existiam dois irmãos que, da mesma forma que Thoms, cultivavam grande afeição e interesse no registro do saber popular, eram eles, Jacob e Wilhelm Grimm (FRADE, 2005). Os irmãos Grimm, mesmo que dedicados apenas a aspectos da literatura, foram considerados os pioneiros no assunto, não apenas pelas suas pesquisas consideradas inéditas, mas também pelo alcance de suas conclusões. Foram eles os responsáveis por obras de grande renome, como o Dicionário, a Gramática e a Mitologia alemãs.

Depois de seu nascimento na Inglaterra e Alemanha, o estudo do folclore difundiu-se e se estendeu para outros países do continente europeu, como Rússia, Suécia, Sérvia e Finlândia, e depois Inglaterra, França, Espanha e Itália (FRADE, 2003). Já na América, chegou no Brasil na segunda metade do século XIX, através dos precursores Celso de Magalhães e Sílvio Romero, e nos Estados Unidos, onde um grupo de eruditos e entusiastas guiados por William Wells Newell, Mark Twain, e Rutherford Hayes, fundaram a *American Folklore Society* (AFS), em 1888. Logo após sua fundação, o grupo lançou de imediato o *Journal of American Folklore*, publicação que está em atividade até hoje (AFS, 2017).

Conforme explica Frade (2003), os folcloristas norte-americanos da AFS contribuíram de maneira imprescindível para que o folclorismo se consolidasse como uma nova especialidade científica, paralela à Antropologia, uma vez que desde cedo suas pesquisas adquiriram grande autonomia e ampla audiência, proporcionadas pelo apoio de várias universidades do país. A AFS definiu quatro categorias de estudos: relíquias do velho folclore inglês, consistindo nos cantos, superstições, dialetos, etc.; a cultura dos negros dos Estados do Sul da União, reunindo materiais em sua maior parte literários; as tradições e costumes do Canadá francês, México e afins, e a cultura dos povos indígenas norte-americanos, com contos, mitos, etc. (ALMEIDA, 1974).

Voltando à questão do folclore no Brasil, Frade (2003) comenta que os primeiros estudos folclóricos aqui realizados se voltaram para a poesia popular, sendo primeiramente abordados sob o ponto de vista de correntes filosóficas e científicas vigentes no continente europeu, muito estimada entre os intelectuais brasileiros. O

positivismo alemão, norteado pelos princípios da psicologia *Völkerpsychologie*¹ teve enorme influência nos estudos dos fatos folclóricos em nosso país. Almeida (1974), se contrapõem à essas interpretações psicológicas perante ao folclore, sugerindo uma aproximação com a Etnologia ou a Antropologia Cultural. Para ele, “seu estudo se dirige igualmente ao comportamento do grupo social onde existe e às formas que revestem os fatos” (Almeida, 1974). Assim, fomenta a ideia de estudar, além da literatura, outros elementos da vida social, tangíveis e pertencentes ao âmbito material (como as artesanias, instrumentos musicais, coreografias, componentes de cerimônias religiosas ou rituais, etc.), não esquecendo de suas formas de execução e aprendizagem, e ainda aspectos econômicos, políticos, históricos e geográficos.

Não apenas Renato Almeida, mas vários outros estudiosos foram responsáveis por alavancar as discussões acerca do conceito de folclore e difundir os estudos e inquietações sobre o mesmo, sendo protagonizadas por teóricos e entusiastas como João Ribeiro, Rossini Tavares de Lima, Luís da Câmara Cascudo, Amadeu Amaral, Édison Carneiro, Mário de Andrade, Sílvio Romero, Lindolfo Gomes e Florestan Fernandes, entre outros, como aponta Delbem (2007). A união desses estudiosos culminou no surgimento do autodenominado Movimento Folclórico Brasileiro, iniciado no final da década 1940 com a criação da Comissão Nacional de Folclore - CNF, estruturado no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), órgão de representação da Unesco no Brasil (SOARES, 2011). Mas o escopo dos folcloristas foi alcançado só em 1958, quando foi criada, através de decreto presidencial, a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), subsidiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A CDFB acabou por originar o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), com o objetivo de pesquisar, documentar e difundir a cultura popular brasileira (YUNES, 2004).

6.1.2 FATO FOLCLÓRICO

De acordo com Almeida (1974), “considera-se fato folclórico toda maneira de sentir, pensar e agir, que constitui uma expressão da experiência peculiar de vida de

¹ *Völkerpsychologie* – No Brasil adotou o nome de “psicologia étnica”, e mais tarde “demopsicologia” (Salles, 1969)

qualquer coletividade humana, integrada numa sociedade civilizada” (ALMEIDA, 1974, p 22). Sendo expressão da experiência, o fato folclórico será sempre corrente, em constante atualização.

A CNF (1995), por intermédio da Carta ao Folclore Brasileiro, criada durante o I Congresso Brasileiro de Folclore, em 1951, considera necessário levantar alguns fatores essenciais para a identificação e confirmação de uma manifestação folclórica. São eles: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade e funcionalidade, comentados no quadro 01.

Quadro 01 – Características do fato folclórico.

Tradicionalidade	Fatos novos se inserem sem ruptura com o passado, e se constroem sobre esse passado. Baseada na transmissão geracional, como uma continuidade.
Dinamicidade	A capacidade de mutação, ainda que baseada na tradição.
Funcionalidade	Havendo uma razão para o fato acontecer sem estabelecer um dado isolado, mas sim inserido em um contexto dinâmico e vivo.
Aceitação coletiva	É a identificação coletiva com o fato, mesmo que ele origine das elites. Esse preceito não leva em conta o anonimato que muitas vezes caracteriza o fato folclórico, considerado um indicador de autenticidade, pois mesmo se houver autor, desde que o fato seja absorvido pela cultura popular, ainda será folclórico. A literatura de cordel brasileira, normalmente com autoria definida, mas tida como elemento autêntico da cultura popular, é um exemplo disso.

Fonte: CNF, 1995.

No entanto, é necessário ressaltar que tais conceituações sobre folclore, e estas mesmas caracterizações dos fatos folclóricos explicadas na tabela acima, provém da Europa, de um período histórico onde o evolucionismo inglês de Darwin e a filosofia positivista de Augusto Comte eram fundamentos admitidos para manter a solidez da burguesia, conforme explica Delbem (2003 apud FERNANDES, 2005).

As apropriações das manifestações culturais de camadas distintas economicamente pelos meios midiáticos também podem formar um fato folclórico, induzindo ou obrigando os indivíduos a adotarem um conjunto de valores legitimado pela sociedade. Exemplificando esse fenômeno, de costumes tradicionalmente populares transformando-se em verdadeiros espetáculos midiáticos (a chamada espetacularização do fato folclórico), temos o desfile das Escolas de Samba do

carnaval do Rio e em São Paulo, o Bumba-meu-Boi de Parintins (AM), as vaquejadas, as festas juninas, etc., conforme pode ser visualizado na figura 1. (Alcoforado, 2008)

Figura 1: Boi Dragão e seu vaqueiro, no 22º Festival de Bumba Meu Boi, em Maceió.



Fonte: <http://migre.me/wl2gB> (Acessado 20/04/2017).

O fato folclórico é, desse nodo, uma forma de expressão da vida específica e singular de um grupo social, sem acompanhar a moda ou tendências, às artes e técnicas eruditas modernas da sociedade, muitas vezes se contrapondo a elas, mesmo que muitas vezes são essas que o originam (como cerâmicas ou bordados, por exemplo). Mesmo que tradicional, ele pode decorrer de uma forma erudita de cultura (como danças ou ritos religiosos) que se desprende de uma coletividade de um grupo ou sistema social específico, e foi aceito pelo coletivo em geral (MEGALE, 1999).

6.1.3 FOLCLORE E CULTURA POPULAR

Como definido pela UNESCO (1989) e acordado pela CNF (1995)², cultura popular e folclore são termos equivalentes, onde as manifestações de origem folclórica se igualam às demais expressões culturais existentes na sociedade. A expressão cultura se mantém no singular, “embora entendendo-se que existem tantas

² Instituição vinculada com a UNESCO, criada em 1947 com o objetivo de implantar mecanismos para documentar e preservar tradições que estavam começando a desaparecer.
Fonte: http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=1 (acessado em 29/05/2017).

culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos” (CNF, 1995, p. 1).

Antes de falar sobre cultura popular, é necessário elucidar alguns aspectos relacionados à cultura em geral. Morin (2011) explica:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura das culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2011, p. 50).

Ao comentar sobre cultura, Lucia Yunes, da divisão técnica do Museu de Folclore Edison Carneiro – MFEC, manifesta-se:

Somos um país tão diverso, tão grande, com tantas expressões diferentes, com tantos jeitos de ser, de brincar, de conviver e rezar, que não podemos falar em uma única cultura, mas nas várias culturas que nos formam. São muitas as nações indígenas deste país, como muitos são os povos africanos que aqui chegaram; uns e outros nos influenciaram, tanto quanto a rica diversidade de expressões europeias e de outras regiões que nos marcaram. A cultura popular não é outra coisa senão isso tudo bem misturado e refletido nos muitos jeitos de ser do brasileiro (YUNES, 2004, p. 2).

Buscando um pouco o lado histórico, Mintz (2005) comenta que o termo “cultura” foi usado pela primeira vez quando o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor o utilizou para descrever todos os produtos comportamentais, espirituais e materiais, como expressão da totalidade da vida social humana. Assim, na sua obra *Primitive Culture*, de 1871, Tylor descreve a cultura pela sua dimensão coletiva, integrando o conhecimento, os saberes, a arte, a moral, o direito, o costume, as crenças e todas as demais capacidades, práticas e técnicas aprendidas ou adquiridas pelo homem enquanto membro de uma sociedade, assimiladas também de forma inconsciente e independente da hereditariedade biológica.

Conforme conta Veiga-Neto (2003), no século XVIII alguns intelectuais alemães começaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e mecanismos filosóficos, ou seja, todo aquele conjunto de fatores que os mesmos julgavam superiores e que os diferenciava do resto do mundo. A cultura foi por muito tempo considerada única e universal: única “porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Vistos os conceitos de cultura em geral, é importante saber que a mesma se divide em três principais variantes: a cultura erudita, a cultura de massa e a cultura popular. No quadro 2 temos o conceito de cada uma delas, de acordo com Frade (2005).

Quadro 2 – Descrição da cultura erudita, a cultura de massa e cultura popular

Cultura erudita	Divulgada por meio de sistemas específicos e especializados, a permanência desta ocorre sobretudo pelas formas de registros, principalmente através do recurso gráfico, mecanizado ou manual.
Cultura de massa	Representada pelas formas de lazer em seu sentido amplo, como a imprensa escrita e falada, os esportes, os espetáculos, cinema, música. Esta forma de cultura é resultado do desenvolvimento industrial, que impulsionou os meios de comunicação, trazendo grandes mudanças no estilo de vida das populações, principalmente no meio urbano-industrial.
Cultura popular	Moldada e firmada pela sua forma de transmissão, sua consolidação ocorre através das relações familiares, de vizinhança, e a aprendizagem se dá por meio de uma participação contínua, rotineira, absolutamente interativa entre os meios.

Fonte: Frade, 2005.

Levando em conta as considerações pontuadas por Frade (2005) sobre as 3 principais classificações de cultura, entende-se que a cultura classificada como popular transcorre no ambiente da casa e da rua, nos clubes e praças, na igreja, nos bares, nos eventos sócias e cerimônias. Valoriza-se também o fato de que ao contrário do que acontece na cultura de massa, a cultura popular, sendo de domínio público, não tem a intenção de apresentar atributos e particularidades de domínios que se sucedem para além da comunidade que a coletiviza, minimizando autorias. Conforme reiterado por Caldas (1986) pode-se considerar a cultura popular como aquela parte da cultura produzida pelo povo, para o próprio povo. O folclore se localiza nesse domínio, pois é análogo à cultura popular.

Existindo várias culturas diferentes, cada uma com seu conjunto de crenças, ideias, valores, mitos e tradições, existe também interações entres elas

As técnicas podem migrar de uma cultura para outra, como foi o caso da roda, da atrelagem, da bússola, da imprensa. Foi assim também com determinadas crenças religiosas, depois com ideias leigas que, nascidas em uma cultura singular, puderam universalizar-se (MORIN, 2011, p. 50).

As trocas, apropriações e assimilações entre culturas acabam gerando excelentes resultados, como por exemplo o flamenco: música, canto e dança cujas origens remontam às culturas cigana e mourisca, com influência árabe e judaica.

6.1.4 ORIGENS DO FOLCLORE BRASILEIRO

De acordo com Megale (1999), três elementos básicos – o índio nativo, o branco português e o negro africano – se misturaram, combinando numa só suas diferentes culturas, formando o povo e o folclore brasileiro. No quadro 3 são apresentadas manifestações assimiladas de cada uma dessas culturas.

Quadro 3 - Manifestações herdadas do povo indígena, português e africano.

Manifestações de origem indígena	Fábulas e contos cujos heróis são os bichos das matas brasileiras: a onça, o jabuti, a raposa, o urubu, etc.; mitos como o Saci-Pererê, o Boitatá, o Curupira, a lara, etc.; danças rituais com figuras mascaradas e instrumentos característicos; artesanato de trançados, utensílios de palha, madeira e barro, além da arte plumária; influência nos hábitos, como dormir em rede, tomar banhos frequentes.
Manifestações de origem portuguesa	Bases culturais como a língua, a religião, os costumes e tradições da Península Ibérica; contos populares da literatura universal; festas e folguedos, na maioria de cunho religioso; devoções populares, como os festejos natalinos e festas juninas; rendas, bordados e pinturas do artesanato lusitano.
Manifestações de origem africana	Tendência de misturar crenças religiosas e rituais, como o candomblé, a macumba e a umbanda; cultos à divindades africanas; músicas características africanas, sobressaindo o som dos batuques, o samba e de instrumentos típicos, em destaque os de percussão; alimentação especial, muito condimentada, como as especiarias da cozinha baiana – o vatapá, o acarajé, a cocada, o quindim, etc.

Fonte: Megale, 1999.

Pelo contato permanente com a natureza, a cultura indígena dá ao folclore brasileiro uma filosofia dominada pela terra e pelos mistérios da natureza, o respeito pelas águas e serras, o encanto pelas flores, o respeito pelos animais e pela música

dos pássaros, e a ingenuidade primitivas. Do português, além da base cultural proveniente da Península Ibérica, vem a audácia e a energia do desbravador de terras de espírito forte. Do escravo africano, herdou-se a sensualidade, a resignação, o fatalismo e a resistência ao sofrimento (MEGALE, 1999).

6.1.5 LENDAS E MITOS DO BRASIL

As lendas são narrativas populares, geralmente se referindo à fatos reais, em torno dos quais a “fantasia cria uma série de coisas irreais, até mesmo inverossímeis” (MEGALE, 1999, p. 50) - seus personagens são homens e mulheres consagrados historicamente em um país, região ou até mesmo dentro de uma religião, que acabam se transformando pela imaginação ou pela tradição. Temos como exemplo de lenda, a história de Carlos Magno, personagem no qual se criaram diversos acontecimentos fantasiosos que verdadeiramente nunca chegaram a acontecer, tornando-o assim, uma lenda. Em terras tupiniquins, temos a lenda do Negrinho do Pastoreio, que mesmo não tendo existido de fato, se caracteriza como lenda pois contextualiza um fato histórico, a escravidão. Muitas lendas do Brasil ainda são resultado da fusão de lendas indígenas, de origem negra e originárias da Península Ibérica, como a lenda da Mãe d'Água, que combina a lara indígena, a lemanjá africana e a sereia da Europa (MEGALE, 1999).

Na concepção de Cascudo (2012), a lenda se caracteriza como

Episódio heroico ou sentimental com o elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo. De origem letrada, lenda, legenda, “*legere*”, possui características de fixação geográfica e pequena deformação. Liga-se a um local, como um processo etiológico de informação, ou à vida de um herói, sendo parte e não todo bibliográfico ou temático. [...] Muito confundido com o mito, dele se distancia pela função e confronto. O mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um tema central, com área geográfica mais ampla e sem exigências de fixação no tempo e no espaço. (CASCUDO, 2012, p. 396).

Já os mitos são transfigurações de seres ou fenômenos naturais, referem-se a personagens sobrenaturais, objetos extraordinários ou regiões fantásticas, presentes na cultura das inúmeras tribos e povos do planeta, e podem ser classificados como gerais, regionais ou locais. Os gerais são conhecidos não apenas no Brasil, mas

também podem aparecer em vários países do mundo, com uma história semelhante, porém com nome diferente, e raramente têm data de origem conhecida, como o Papa-Figo, a Pisadeira, o Anhangá, o Caboclo d'Água, etc. Já nos mitos regionais, têm-se o Pai do Mato, em Goiás; o Boi Vaquim, no Rio Grande do Sul; a Porca dos Sete Leitões, em São Paulo; Cobra-Norato, no Pará. Nos locais, temos como exemplo a Alamoia, em Fernando de Noronha; o Vulto Branco, em Poços de Caldas (Minas Gerais) e a Assombração da Rede, nascida nos arredores da represa de Guarapiranga, em São Paulo (MEGALE, 1999).

A seguir, são apresentados exemplos de lenda e mito pertencentes ao folclore brasileiro.

6.1.5.1 A Lenda da Corrente

Um dos mais procurados pontos turísticos da cidade de Penedo, em Alagoas, é a igreja de Nossa Senhora da Corrente (figura 2), sua construção remonta ao começo do século XVIII, e é muito contada através da Lenda da Corrente, em diversas versões. Em uma delas, um condenado a morte prometeu que caso escapasse da forca, ergueria uma capela em nome da Mãe de Deus e colocaria os grilhões da prisão sobre o altar da Virgem. O mesmo foi absolvido e solto, e em agradecimento, cumpriu sua promessa, erguendo junto ao rio São Francisco, uma pequena capela, que mais tarde deu lugar a construção que existe até hoje. O homem ainda mandou vir de Portugal uma imagem de Nossa Senhora, na qual colocou um pedaço da rústica corrente que o havia aprisionado, que mais posteriormente foi substituída por uma de ouro, que aparece atualmente na sua mão (MEGALE, 1999).

Figura 2: Igreja de Nossa Senhora da Corrente, às margens do rio São Francisco.



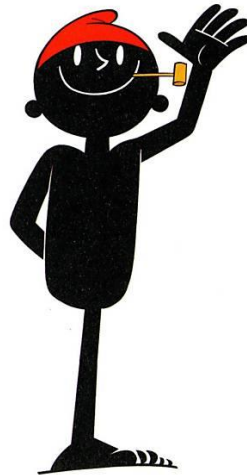
Fonte: <http://migre.me/wHq7R> (acessado em 28/05/2017)

Outra versão da Lenda da Corrente conta a história de um português de nome José Gonçalo Garcia Reis, que se libertou de uma prisão lusitana, acabou fugindo para o Brasil, chegando em Penedo ainda carregando parte da corrente que o mantinha preso em Portugal. Tendo se estabelecido na cidade, construiu a igreja em agradecimento por ter sobrevivido (MACHADO, 2013).

6.1.5.2 O mito do Saci-Pererê

Conforme conta Cascudo (2012), o Saci-Pererê, ilustrado na figura 3, pode ser uma figura maléfica em algumas histórias, mas graciosa e zombeteira em outras. Seu gorro vermelho é poderoso e lhe dá poderes mágicos, como aparecer e desaparecer instantaneamente, e transformar-se no que quiser. Caso alguém pegue seu gorro, poderá fazer um pedido, que será realizado.

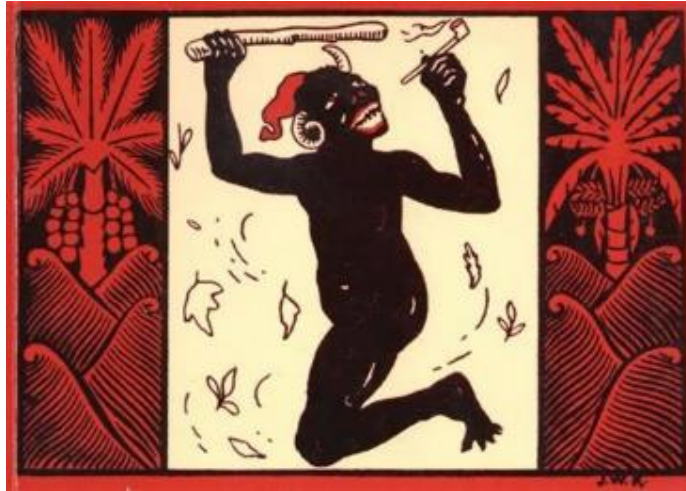
Figura 3: Saci-Pererê, por Ziraldo



Fonte: <http://migre.me/wHoRC> (acessado em 27/05/2017)

Na lenda indígena, o Saci-Pererê (figura 4) é um duende pernetado que possui cabelos vermelhos, que encanta e persegue quem perturba as matas, considerado um guardião das florestas. Depois que entrou em contato com o folclore africano, acabou tornando-se negro e ganhou um cachimbo (SALERNO, 2016).

Figura 4: Saci-Pererê por Mouzar Benedito.



Fonte: <http://migre.me/wHoWx> (acessado em 27/05/2017)

O Saci-Pererê é considerado um dos mais maiores representantes do folclore nacional, ganhando até uma data comemorativa: elaborado pela Comissão de Educação e Cultura, o Projeto de Lei Federal nº 2.479, de 2013, decreta o dia 31 de outubro como “Dia do Saci”. Uma das justificativas para essa data é enaltecer o folclore brasileiro, festejando as manifestações de sua própria cultura, em oposição ao feriado de *Halloween* (Dia das Bruxas), festejado nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa (Faria, 2017).

6.2 LUDICIDADE, BRINQUEDOS E JOGOS

Kishimoto (1998) destaca o fato que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que acabam se misturando. Visto que vários autores concordam e também divergem sobre esses termos, cabe aqui uma explanação sobre os mesmos. Outro assunto abordado dentro deste capítulo é a ludicidade, profundamente ligada ao brinquedo e aos jogos.

6.2.1 LUDICIDADE: APRENDER BRINCANDO

Definir e contextualizar a atividade lúdica é uma tarefa um tanto quanto complexa, conforme Rocha (2005) explica, pelo fato de que, assim como em outras

atividades humanas, a ludicidade reflete em sua estrutura de funcionamento uma relação dialética entre o imaginado e o conhecido/habitual, entre o “já dado” e o inovador, possibilitando, desse modo, a convivência de múltiplas contradições (não sendo nem pura realidade adaptada e nem pura fantasia - no sentido de ausência/negação da realidade). Nessa estrutura de funcionamento da esfera lúdica, é possível identificar “objetos usados com novos significados e objetos usados segundo suas funções reais; como decorrência, ações generalizadas, substitutivas, e ações concretas, literais” (ROCHA, 2005, p. 80), entretanto, requer da criança a capacidade de abandonar determinadas particularidades de um objeto, ao mesmo tempo em que é crucial tê-las no mesmo, para que a ação substitutiva seja possível.

No uso substitutivo dos objetos deve haver um movimento duplo: por um lado o esvanecimento de seu uso social específico (um lápis serve para escrever) e, por outro lado, o fortalecimento do uso social específico do objeto representado. Ainda: o “eu” real convivendo com o “eu” desdobrado nos papéis fictícios; o papel e as relações que não experimentou, antecipando situações que poderão se concretizar, e papéis e relações já vividos, reeditando o que já aconteceu e papéis que a criança vive na atualidade. (ROCHA, 2005, p. 80)

O psicólogo Vygotsky (1988, apud Rocha, 2005, p. 66), precursor no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças se dá em função das interações sociais e condições de vida da mesma, identifica a atividade lúdica como um ambiente extraordinário para o nascimento de novas formas de entendimento do real, permitindo assim, espaços para o desenvolvimento da criança em vários sentidos. Enfatiza ainda, que a atividade lúdica propicia a criança uma oportunidade de driblar as condições impostas pela realidade ou espaço social que habita, se tornando algo que ainda não é, ou interagindo com objetos que substituem aqueles que ainda não lhe são permitidos usar. Dessa maneira, brincando, a criança supera os limites dados para sua atividade.

Essa possibilidade de deslocamento do real, no sentido da não-subordinação da criança/indivíduo às condições determinadas e da superação das limitações impostas é intrínseco à estrutura da atividade lúdica, como explica Vygotsky (1988). Segundo ele, o brinquedo e a brincadeira emancipam a criança: ao aprender a brincar, a criança apropria-se de uma atividade que lhe assegura a condição de transgredir a realidade. Para ROCHA (2005, p. 84), “brincar implica/favorece, desde o início, a capacidade de lidar com os significados da ação, assim como com os significados dos objetos”. Esse “brincar” também configura a possibilidade da criança em tornar

presentes objetos ausentes, na atividade lúdica, através da transposição de significados, faz com que ela também possa se comportar não apenas de acordo com aquilo que vê ou encontra, mas também conforme o significado ou conteúdo que ela conferiu aos objetos.

Segundo Vygotsky (1989, p. 84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”. Essas transferências entre o real e o imaginário praticadas através da atividade lúdica, mesmo que reguladas pelo crivo da realidade, imprimem grande flexibilidade ao brincar (Rocha, 2005).

Kishimoto (2006) explica que a ludicidade apresenta significados diferentes conforme a cultura de cada povo, pois

Comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura. Se para a criança europeia a boneca significa um brinquedo, um objeto, suporte de brincadeira, para certas populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso (KISHIMOTO, 2006, p. 8).

No processo de formação da capacidade lúdica, a presença do outro é fundamental. A convivência da criança com outras crianças e também adultos provoca e propõem múltiplas ações; com a experiência em grupo somada à atividade lúdica, têm-se maiores ganhos, compartilhados e até ampliados, visto que a criança pode aprender com o outro, se inspirar e até corrigir seus erros quando os vê sendo praticados por outros. Essas ações talvez não apareciam caso a criança utilizasse apenas o objeto, em uma atividade individual (ROCHA, 2005).

Brincar, entretanto, não representa uma atividade exclusiva da criança. A ludicidade faz parte de toda a vida do homem - se os adultos não brincam, ela continua a existir. Brancher (2007) define o lúdico como atividade inerente ao ser humano. Professores devem perceber a atividade lúdica não apenas não apenas como prática utilitarista, pois o jogo pelo jogo também pode promover produções de conhecimento.

No que diz respeito às definições de lúdico, Silveira (1998) elege a ludicidade como fator extremamente rico para ser aplicado no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser incentivado no cotidiano da criança, uma vez que o afetivo, o cognitivo, e o simbólico não se separam. Ainda relacionando a ludicidade com o ambiente escolar, o professor pode utilizar-se de atividades lúdicas como uma atividade transformadora na assimilação de conteúdos, de uma maneira mais fácil e

interessante para os alunos, fugindo da didática tradicional. Sobre as atividades lúdicas na escola, Lima (2008) conclui:

As escolas e os pais têm medo de perder tempo com as atividades lúdicas e as negam. Em contrapartida, sobrecarregam a criança com uma série de obrigações sociais, antecipando tarefas para as quais ela ainda não está preparada (LIMA, 2008, p. 31).

Luckesi (2000) observa que as atividades lúdicas não se restringem apenas ao jogo e à brincadeira, mas também todas aquelas atividades que proporcionam momentos de descontração, lazer/prazer, entrega e integração dos envolvidos, possibilitando uma experiência de plenitude, onde o indivíduo se envolve por inteiro, flexível e saudável.

6.2.2 BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Gilles Brougère, em seu livro “Brinquedo e cultura”, escreve que para que exista ou se produza qualquer artefato, é necessário que algum membro da sociedade dê sentido ao fato de que se fabrique, distribua e se consuma tal produto. Identificando, nesse caso, o brinquedo como artefato/produto e a criança como membro da sociedade, Brougère defende a ideia de que o brinquedo é um objeto portador de valores rapidamente identificáveis, remetendo a elementos nítidos e explícitos do real ou do imaginário da criança. A criança que manuseia o brinquedo possui nas suas mãos uma imagem para decodificar, o autor conceitua, assim, a brincadeira como “uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo” (BROUGÈRE, 2006, p. 8).

A maior qualidade do brinquedo, sendo este um provedor de representações manipuláveis - de imagens com volume - é a de trazer a terceira dimensão para o mundo do imaginário, da representação. Aspecto material do brinquedo, preliminar à própria função significação, à sua própria possibilidade, e que é seu suporte essencial. A originalidade do brinquedo provém dessa capacidade de ser um meio de expressão com volume. É um objeto dotado de significação, mas que continua sendo um objeto. Como consequência, a significação aparece através de uma expressão material. Trata-se do material, da forma e/ou do desenho, da cor, do aspecto tátil, do odor, do ruído ou dos sons emitidos (BROUGÈRE, 2006).

É válido destacar também que as situações observadas/vividas pela criança no mundo real também têm influência nas temáticas escolhidas em suas brincadeiras, conforme escreve Vygotsky:

“A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo parece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento infantil. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo” (VYGOTSKY, 1988, p. 117).

Buscando brevemente pela questão histórica, o aparecimento dos objetos lúdicos enraíza-se na modificação dos instrumentos de trabalho, que passaram a exigir, para seu domínio, com o passar do tempo e da evolução humana, capacidades múltiplas e cada vez mais sofisticadas. Este refinamento requeria não só um período de tempo maior para acontecer - pelo ponto de vista do desenvolvimento do indivíduo - como também pelo investimento do grupo social na produção de artefatos especialmente orientados para este fim, e em ações educativas que justifiquem o seu surgimento. Elkonin (1998, apud ROCHA, 2005, p. 61) conta que os primeiros objetos lúdicos apareceram, foram na verdade uma cópia dos instrumentos utilizados pelo homem no trabalho na época, diferindo destes apenas pela redução do tamanho e pelos resultados de sua utilização. Gradualmente, instrumentos de trabalho e objetos se distanciaram cada vez mais, surgindo neste espaço a constituição de duas categorias distintas: os objetos feitos para o trabalho, e objetos feitos para brincar. As ações necessárias e o produto da utilização dos objetos para brincar, acabaram por se tornar cada vez mais simbólicas, concebendo margem para o nascimento do jogo de faz-de-conta (ELKONIN, 1998).

Conforme descreve Kishimoto (1994), o brinquedo é designado como um objeto suporte da brincadeira, assim pode ser concebido por objetos como peões (figura 5), bonecas, carrinhos, etc. A autora também classifica dois diferentes tipos de brinquedos, dependendo de sua origem ou da alteração criativa da criança sobre o objeto: os estruturados e não estruturados. Brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, como os exemplos citados acima. Já os brinquedos não estruturados não são aqueles derivados da fabricação industrial: são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças, combinados com sua imaginação, adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo.

Figura 5: Peões, um brinquedo estruturado, de acordo com Kishimoto (1994).



Fonte: <http://migre.me/wHZNI> (Acessado 14/05/2017)

A brincadeira consiste também em um espaço social, uma vez que ela não surge espontaneamente, mas sim em decorrência de uma aprendizagem social e supõe uma convenção, uma significação compartilhada por todos que dela participam. Deve ser incentivada sempre, sendo o mais alto grau de desenvolvimento na infância, uma manifestação autêntica e livre do interior da criança, uma expressão da verdade contida nela (BROUGÈRE, 2006).

[...] a brincadeira dá testemunho da abertura e da invenção do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento. A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso. Acontece que essa abertura marca um dos aspectos essenciais das sociedades modernas, caracterizadas pela indeterminação do futuro de cada indivíduo. A eventualidade da brincadeira corresponde, intimamente, à imprevisibilidade de um futuro aberto (BROUGÈRE, 2006, p. 106).

Socialmente, o brinquedo pode incentivar condutas e hábitos, estruturar comportamentos, exercendo assim, uma função de socialização, que permite a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança, sejam estas sensório-motoras, simbólicas ou mantidas sob um sistema de regras implícitas. Existe, então, a possibilidade de transmissão de códigos sociais por intermédio do brinquedo e da brincadeira, quando a criança manipula valores (como o bem e o mal), ou quando brinca com seus medos, trocando seu comportamento ou costumes individuais por motivos plurais e amplos da sociedade, conteúdos esses que se proporcionam a comunicação entre as crianças (BROUGÈRE, 2006).

Para Andrade (1994), o brinquedo é o suporte do jogo, permitindo à criança testar situações da vida real, ao seu nível de entendimento, com controle próprio e

sem riscos reais. Através da união de brinquedo, jogo e brincadeira, exercita-se a inteligência, expande-se a imaginação e se desperta a curiosidade na criança, proporcionando a descoberta de novas capacidades.

6.2.3 OS JOGOS

No sentido etimológico, “jogo” provém de “*jocu*”, substantivo masculino de origem latina, que remete à gracejo, ou seja, exprime um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, manobra (ANTUNES, 1999). Para esse autor, a palavra “jogo” deve ser empregada “como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica em vitória ou derrota” (ANTUNES, 1999, p. 11).

Para Elkonin (1998), os vocábulos “jogo” e “jogar”, podem apresentar diversos significados, de acordo com o contexto onde estes são utilizados.

A palavra “jogo” emprega-se com o significado de entretenimento ou diversão. “Jogar” significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: “jogar com sentimentos de alguém”; ou de conduzir-se com lisura e honestidade: “jogar limpo”; correr um risco: “jogar com a própria vida”; tratar um assunto sério com leviandade: “jogar com fogo”: arremessar em alguma direção: “jogar pedras”: combinar: “jogo de luzes”, “jogo de sofás” etc. (ELKONIN, 1998, p. 11).

Já Huizinga (1938), define o jogo em um sentido amplo, sendo

[...] uma ação ou atividade voluntária, realizada dentro de certos limites fixados no tempo e no lugar, seguindo uma regra livremente consentida, mas completamente imperiosa, com um fim em si mesma, acompanhada de um sentido de tensão e de desfrute e da consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1938, apud MURCIA, 2005, p. 19)

O universo do jogo permite que a criança, e inclusive ao adulto, ser quem ou aquilo que ela quer, determina aquilo que deseja, decide sem restrições, conseguindo a satisfação simbólica do desejo de ser livre, sem limites. O jogo constitui uma atividade importante para a criança, pois estimula desenvolvimento de sua criatividade, tanto na parte de criação quanto de execução (BROUGÈRE, 2006).

Sobre a função do jogo, Kishimoto (1993, p. 15) afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras,

critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Caillois (1990), em seu livro “Os jogos e os homens”, classifica os jogos em quatro categorias, de acordo com as sensações e experiências que os mesmos nos proporcionam: *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. *Agon* configura os jogos competitivos, onde o vencedor se define como o melhor preparado para realizar a atividade proposta, como corridas e lutas. *Alea* diz respeito aos jogos não competitivos, onde o sucesso do jogador depende muito do acaso e da sorte, como por exemplo nos jogos de azar, roletas, bingos, loterias. *Mimicry*, que significa “imitação”, é uma atividade mais comum ao mundo das crianças, um jogo onde não há submissão às regras, onde os jogadores adotam um papel ou personagem para si, mas também existem no mundo adulto, no teatro ou no circo, por exemplo. Por último, *ilinx*, abrange os jogos vertiginosos, envolvendo atividades físicas pesadas ou incomuns ao cotidiano do indivíduo, como praticar esqui ou pular de *bungee jump*, capazes de provocar rupturas súbitas da realidade, gerando adrenalina ou sensações novas para o jogador (CAILLOIS, 1990).

Com sua evolução e o passar dos tempos, os jogos despertaram diversas áreas de interesse do conhecimento humano, como por exemplo o campo antropológico, onde são estudados os significados e contextos presentes nos jogos; o sociológico, onde são investigadas as consequências e benefícios de sua utilização; o tecnológico, referindo-se às tecnologias utilizadas nos jogos (RIBEIRO E SOUZA, 2011).

Nesse contexto, Antunes (1999) faz uma reflexão buscando entender o interesse de grandes filósofos, sociólogos, antropólogos demonstraram pelo jogo – nesse grupo aparecem Heidegger, Huizinga, Montaigne, Fröbel Callois e Konrad Lorenz. Não apenas pelo emprego benéfico do lúdico em uma atividade, mas, para todos estes pensadores, deve-se ressaltar a importância do jogo pois o mesmo institui “uma atividade que contém em si mesmo o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na aridez da caminhada humana” (ANTUNES, 1999, p. 36). Seguindo as conclusões do autor, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta tanto da individualidade quanto da coletividade, e à meditação individual.

6.2.3.1 O jogo como facilitador da aprendizagem

Utilizar jogos como alternativa na apresentação de conteúdos em sala de aula ajuda a incentivar a curiosidade e a sociabilidade entre os alunos. Exercitar a cognição por meio da atenção e observação, também possibilita o aluno desenvolver o hábito de se concentrar e focar em um único problema, melhorando sua capacidade de resolução de problemas (GOMES, 2004). Tem-se, inclusive, a citação do jogo no Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil:

“[...] os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica” (BRASIL, 1998, p.28).

Entretanto, nem todo jogo ou brinquedo é um material pedagógico. Antunes (1999) explica que só pode ser classificado como pedagógico, o material que for desenvolvido com o objetivo explícito de motivar uma aprendizagem significativa, estimular a captação de um novo conhecimento pela criança/aluno e em especial, incitar o desenvolvimento de uma habilidade operatória – “uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões” (ANTUNES, 1999, p. 38). No quadro 4, o autor apresenta uma relação de habilidades operatórias que deve ser adaptada à proposta pedagógica de cada escola.

Quadro 4 – Habilidades operatórias desenvolvidas no ambiente escolar.

Ed. Infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior
Observar	Enumerar	Refletir	Flexionar
Conhecer	Transferir	Criar	Adaptar
Comparar	Demonstrar	Conceituar	Decidir
Localizar no tempo	Debater	Interagir	Selecionar
Separar/Reunir	Deduzir	Especificar	Planejar
Medir	Analisar	Ajuizar	Negociar
Relatar	Julgar/Avaliar	Discriminar	Persuadir
Combinar	Interpretar	Revisar	Liderar
Conferir	Provar	Descobrir	Edificar
Localizar no espaço	Concluir	Levantar/Hipóteses	
Classificar	Seriar		
Criticar	Sintetizar		

Fonte: Antunes, 1999.

Em seu livro “Jogo e educação”, Brougère diz que os jogos, quando utilizados no ambiente escolar, também contribuem de forma indireta com a educação, uma vez que alunos menos esforçados mantenham mais atenção nos exercícios, na prática e na execução dos mesmos (BROUGÈRE, 1998). Concordando com Brougère, Freitas (2001) ainda cita que os “jogos despertam o interesse do aluno proporcionando assim um melhor desenvolvimento no fator biológico, emocional, psicomotor, social, simbólico dentre outros, formando assim pessoas, participantes, conscientes e críticas” (FREITAS, 2001, p.13).

Contudo, Antunes (1999) explica que os jogos somente devem ser utilizados como facilitadores da aprendizagem quando a programação escolar possibilitar, e apenas quando se apresentarem como uma forma de auxílio eficiente de um objetivo dentro dessa programação, programação essa que necessita ser precedida do conhecimento e análise dos jogos em questão. Na medida que os jogos aparecem dentro da proposta pedagógica, devem ser supervisionados sob um espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros, sempre que os mesmos se distanciarem dos objetivos propostos; quando um aluno mostrar cansaço ou tédio pela atividade ou pelo resultado gerado por ela, o jogo deve ser abandonado ou trocado. Assim, o jogo só tem validade nesse ambiente se despertar e demonstrar o interesse do aluno, possuindo um caráter desafiador, e jamais deve ser empregado antes que o aluno aponte maturidade para superar os desafios propostos. Antunes (1999), ainda cita quatro fatores que devem ser considerados quanto ao uso dos jogos na escola, explicados no quadro 5.

Quadro 5 – Jogos na escola: fatores que devem ser considerados.

Estabelecer um fator de autoestima do aluno	Jogos fáceis ou muito difíceis de serem solucionados pelo aluno causam seu desinteresse e até mesmo sua baixa estima, associada a uma sensação de decepção, de incapacidade ou fracasso. O Jogo precisa simbolizar desafios instigantes e estimulantes, mas possíveis de serem finalizados pelos alunos, seja individual ou coletivamente
Condições psicológicas favoráveis	O jogo de forma alguma pode surgir como “trabalho” ou estar associado a alguma forma de sanção ou castigo. Longe disso, é essencial que o professor se aproprie dele como instrumento de inserção e desafios grupais, bem como como ferramenta de combate ao desânimo ou marasmo na escola
Condições ambientais	O espaço necessário para a manipulação das peças é sempre importante para o jogo, assim como sua embalagem e organização, a higiene da mesa ou objeto de suporte, e até mesmo do chão em que o aluno usa para jogar.

Fundamentos técnicos	O jogo necessita sempre ter começo, meio e fim. Também deve jamais ser interrompido e, sempre que possível, incentivar o aluno a buscar seus próprios caminhos.
----------------------	---

Fonte: Antunes, 1999.

Conciliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande valia para a evolução do aluno. O jogo é um exemplo de atividade que desperta muito o interesse do aluno, como fala Kishimoto:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola (KISHIMOTO, 1994, p. 13).

Percebendo que o ensino pode ser estimulado pelo próprio interesse do aluno, esse interesse sendo um dos fatores que comanda o processo de aprendizagem, influenciador de experiências e descobertas da criança, também impulsionador de seu progresso, é essencial repensar o sentido daquilo que se entende por material pedagógico. Essa situação também acrescenta novas funções para a função do educador, que deve transformar-se em um gerador de situações estimuladoras e produtivas. É nesse contexto que o jogo se revela um instrumento indispensável à aprendizagem, uma vez que propõe estímulo ao interesse do aluno. Ao mesmo tempo que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem, o jogo também ajuda o aluno a “construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade” (ANTUNES, 1999, p. 36).

6.2.3.2 Os jogos e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, trazem uma proposta que visa orientar as diversas políticas educacionais existentes nas diferentes regiões do Brasil, com o objetivo de aumentar a eficiência, melhoria, atualização e qualidade de nossa educação. Ao retratar uma concepção de cidadania que integre o aluno e, por conseguinte, o cidadão à realidade do mundo atual, os PCN não instituem uma linha educacional impositiva, mas um conjunto de proposições que buscam estabelecer referências a partir das quais a educação possa gradualmente ir se transformando em

um processo de construção de cidadania. Os PCN também devem servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diárias dentro da escola, ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional (MEC, 2000).

[...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações [...] (PCN's, 1998, p. 46).

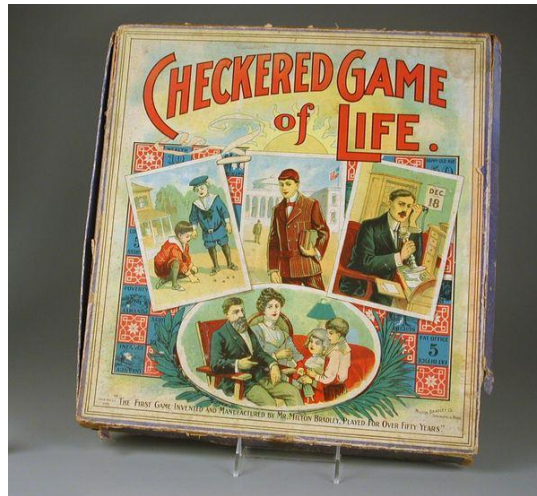
Edificada sob princípios construtivistas, a orientação proposta nos PCN's apoia-se em um sistema de aprendizagem que admite a participação construtiva do aluno, e a escola constituindo um espaço de formação e informação e aprendizagem de conteúdos. Nesse contexto, reconhece-se a essencialidade da interação do sujeito com o objeto a ser conhecido; desse modo, a multiplicidade na proposta de jogos concretiza e materializa essas interações (Antunes, 1999).

6.2.3.3 Os jogos de tabuleiro (*board games*)

Mesmo advindos de tempos antigos, os jogos de tabuleiro são apreciados ainda hoje, como exemplo disso temos Xadrez, Go, Gamão, entre outros. Os jogos de tabuleiro comerciais começaram a aparecer no mercado no século XIX, época em que surgiram jogos como *Monopoly*, criado por Charles Darrow e George S. Parker, em 1933, e *Risk*, de Albert Lamorisse e Michael I. Levin, em 1959, acabaram por se tornar produtos de grande notoriedade no mercado de entretenimento e que existem até hoje, tendo sido, inclusive, adaptados para o meio digital (DUARTE, 2012).

Os primeiros jogos de tabuleiro lançados no mercado norte-americano não tinham praticamente nenhuma preocupação com estratégia, além de possuírem mecânicas de jogo muito básicas, como o Jogo da Vida (mostrado na figura 6), lançado em 1860, tendo vendido, apenas nesse ano, mais de 45 mil cópias. Apesar desse fato, o jogo de tabuleiro mais popular do mundo é o *Monopoly* (no Brasil ele sofre algumas alterações e torna-se o famoso Banco Imobiliário), que teve seu lançamento em 1904 (ALLUÉ, 1999).

Figura 6: "Jogo da Vida", um dos jogos de tabuleiro mais conhecidos



Fonte: <http://migre.me/wHtO9> (acessado em 28/05/207)

Nos últimos anos, novas criações redefiniram o conceito dos jogos de tabuleiro, aprimorando a experiência e renovando o interesse por esse tipo de diversão. Os jogos da “nova escola alemã”, também chamados de “jogos de tabuleiro modernos”, como o Carcassonne, apresentado na figura 7, diferentemente de jogos antigos - como Banco Imobiliário e *War* -, têm como característica principal a duração da partida, na média de 30 a 40 minutos, além de serem mais simples e atraentes, tanto para jogadores aficionados pelo gênero, quanto para os leigos (CHAN, 2013).

Figura 7: Carcassonne, *board game* alemão para até 6 jogadores



Fonte: <http://migre.me/wHsWG> (acessado em 28/05/207)

Markert (2016) destaca alguns fatores que estão ajudando a popularizar, criar e publicar os jogos de tabuleiros modernos, como a impressão 3D, os sites de financiamento coletivo, a facilidade de divulgação através da internet e o próprio marketing feito involuntariamente pelos jogadores.

De acordo com o jornal *The Guardian* (2014), umas das causas do desaparecimento dos jogos de tabuleiros foi decorrente da ascensão das novas tecnologias, principalmente pelos jogos digitais (videogames) e aplicativos para *smartphones*. Com a renovação, esta pode ser a “era de ouro” dos *board games*, uma vez que as editoras responsáveis estão publicando *jogos* cada vez mais completos e dinâmicos, com mecânicas de jogo diferentes e elegantes, além de serem visualmente atraentes. Outro ponto forte dos jogos de tabuleiro modernos são as temáticas: o jogo *Pandemic*, por exemplo, coloca os jogadores no papel de uma equipe de médicos que precisa encontrar a cura para quatro doenças mortais e infecciosas que ameaçam o planeta; *Zombicide* transporta os jogadores para uma cidade infestada por zumbis, onde precisam trabalhar coletivamente utilizando as habilidades específicas de cada personagem, armas, itens e até mesmo o cenário para escapar com vida da horda de criaturas que os perseguem durante todo o jogo; já no consagrado *7 Wonders*, ganhador de mais de 50 prêmios internacionais, o jogador assume o papel de líder de uma das 7 grandes cidades do mundo antigo, competindo contra os demais jogadores por recursos militares e comerciais, desenvolvimento social e tecnológico, além de terem a possibilidade de construir suas próprias Maravilhas do Mundo (The Guardian, 2014).

Segundo um artigo publicado no site da revista Forbes³, de 2 a 5 mil novos jogos de tabuleiro são publicados anualmente no mundo inteiro, fato que comprova a forte presença e retomada dos *board games* no mercado (MELBY, 2013).

6.2.3.4 O Mercado de jogos de tabuleiro no Brasil

Mesmo com todas as possibilidades e formas de entretenimento na era digital, jogos de tabuleiro como como *War* (figura 8), Banco Imobiliário e Detetive ainda estão presentes nas casas de muitas famílias brasileiras. Sempre procurados no mercado, atingindo seu pico de venda em nas datas comemorativas e nas férias. Julio (2017) aponta o aumento de participação desse produto no mercado: em 2010, o faturamento no Brasil dos chamados brinquedos tradicionais, como tabuleiro, cartas e memória,

³*Ticket to ride: how the internet fueled a new board game powerhouse*. Disponível em: <http://migre.me/wHEFr>

era de US\$ 136,6 milhões, de acordo com o levantamento mais recente. Em 2015, o faturamento foi de US\$ 231,4 milhões, crescimento de 11,2% em relação a 2014.

Figura 8: War, um dos jogos mais vendidos da editora Grow.



Fonte: <http://migre.me/wHEMF>

A Grow, empresa brasileira de brinquedos e responsável por jogos como *War* e *Imagem e Ação*, está presente no mercado desde 1972. João Nagano, diretor de marketing da empresa, em entrevista ao site *Meio & Mensagem* (2017), fala:

“[...] disputamos a preferência com videogames e coisas mais modernas há muito tempo, mas nunca deixou de haver demanda para produtos tradicionais, tanto na parte infantil quanto na de adultos. A experiência do jogo material não consegue ser substituída por jogos eletrônicos”

Os jogos de tabuleiro tiveram um exponencial crescimento no Brasil nos últimos anos, tendo adquirido uma nova roupagem, sendo abordados pelas próprias empresas produtoras como *board games*. Uma das responsáveis por esse fenômeno é a editora Galápagos Jogos. Fundada em 2009, a empresa é responsável por trazer alguns dos mais aclamados board games vendidos no exterior, como *Zombicide*, *Krosmaster* e *Dixit*, além de títulos inspirados em franquias de grande sucesso, como *Game of Thrones*, *Star Wars* e *O Senhor dos Anéis*. Em 2016, a Galápagos comercializou mais de 200 mil itens, chegando na marca dos R\$ 20 milhões faturados, com seus *board games* chegando às prateleiras das lojas com o preço final entre R\$ 100 e R\$ 150, mesmo com a alta carga tributária que os board games recebem do país (Julio, 2017).

No que diz respeito à produção nacional de *board games*, Brigatti (2015) explica e exemplifica o fato de que plataformas de *crowdfunding* (financiamento coletivo) têm sido grandes aliadas para os designers de jogos brasileiros. Levado para

financiamento em 2014, o game “Masmorra de Dados” pediu R\$ 20 mil para ser produzido, e acabou arrecadando R\$ 242 mil no final da campanha. Em 2015, um dos criadores do Masmorra de Dados, Daniel Alves, colocou outro game, chamado “Caçadores da Galáxia”, na plataforma de financiamento brasileira Kickante (www.kickante.com.br). Em menos de 30 minutos, atingiu a meta de R\$ 25 mil que precisava, e somou quase R\$ 220 mil no final da campanha. As propostas de *crowdfunding* são tão bem-sucedidas que impressionam os gerentes da plataforma, como a CEO do Kickante, Tahiana D’Egmont, que em entrevista ao Jornal Zero Hora, explica que a mesmo os jogos digitais sendo mais populares, a comunidade dos jogos de tabuleiro é mais unida e organizada: na maioria dos casos existe um planejamento dentro da própria comunidade para que não sejam lançadas campanhas ao mesmo, para que a arrecadação de fundos não seja prejudicada. Além desse fato, à medida em que mais projetos de *board games* bem-sucedidos e entregues ao apoiador da campanha, ele se sente inclinado a continuar contribuindo.

6.3 AS CRIANÇAS DAS GERAÇÕES Y, Z E ALPHA

Para que se tenha sucesso em alcançar os objetivos propostos em qualquer projeto, é imprescindível o estudo do público-alvo do mesmo - aquele que se tornará o usuário do produto originado a partir desse trabalho -, por apresentarem particularidades que podem, de alguma maneira, interferir e influenciar no andamento desse projeto. Nesse contexto, essa seção discorre sobre as chamadas Gerações Y, Z e Alpha (terminologias usadas para delimitar e contextualizar grupos de pessoas que convivem em sociedade em uma mesma época).

6.3.1 GERAÇÃO Y, GERAÇÃO Z E OS NATIVOS DIGITAIS

Antes de falar sobre a Geração Z, é válido retroceder à geração anterior a ela, a chamada “Geração Y”, também chamada “geração *net*”, na qual se incluem todos aqueles que nasceram a partir do ano de 1980, até 1996.

Oblinger e Oblinger (2005) realizaram um estudo sobre as crianças provenientes da Geração Y, buscando identificar características que tenham relação

com à educação e aprendizagem em geral. Como resultado desse estudo, peculiaridades foram encontradas, tais como a facilidade para ler imagens visuais, o fato de que sua aprendizagem se dá melhor por descoberta do que ouvindo e o desdobramento da atenção – são multitarefa: capazes de mudar sua atenção rapidamente de uma tarefa para outra, e podem decidir não prestar atenção naquilo que não lhes interessa. As peculiaridades encontradas são descritas no quadro 6.

Quadro 6 – Características de aprendizagem da Geração Y.

Alfabetizados digitalmente	Preferem se expressar por imagens, e combinam com naturalidade texto, imagens e sons. Sua habilidade para se mover entre o real e o virtual é instantânea, expandindo sua alfabetização bem além do texto; de outro lado, sua alfabetização em textos pode ser inferior à das gerações anteriores.
Imediatos	São rápidos e estão acostumados a receber informações imediatas. Realizam múltiplas tarefas, movendo-se rapidamente de uma para outra, e às vezes realizando-as simultaneamente. Eles têm um tempo de resposta muito rápido, jogando ou respondendo a uma mensagem instantânea. Na verdade, mais valor pode ser colocado na velocidade do que na precisão.
Experienciais	Eles preferem aprender fazendo do que ser orientados sobre o que fazer, aprendendo bem por descoberta, explorando por conta própria ou com seus colegas. Esse estilo exploratório permite que retenham informação melhor e a utilizem de maneira criativa e significativa.
<i>Sociais</i>	Gravitam ao redor de atividades que promovam e reforcem a interação social.
Times	Preferem aprender e trabalhar em grupos. Consideram os colegas mais confiáveis do que os professores para determinar no que vale a pena prestar atenção
Estrutura	São orientados a realizações e, por isso, querem saber o que é necessário para atingir um objetivo. Por isso, preferem estrutura a ambiguidade.
Envolvimento e experiência	São orientados para observações, descoberta indutiva, formular hipóteses e descobrir regras. Se uma aula não é interativa, envolvente ou é muito lenta, eles decidem não prestar atenção. Às vezes, precisam ser incentivados a parar de experimentar e dedicar tempo à reflexão.
Visuais e sinestésicos	Sentem-se mais confortáveis com ambientes ricos em imagens do que com textos, por isso provavelmente se recusarão a ler grandes quantidades de texto. Eles preferem fazer coisas a pensar ou falar sobre elas.

Fonte: Oblinger e Oblinger (2005)

Tais características acabaram por se adaptar aos novos padrões da sociedade, dos acontecimentos culturais e do o constante avanço da tecnologia, influenciando as gerações sucessoras.

Como herdeira da Geração Y, a Geração Z é formada por indivíduos que, segundo Tapscott (2010), buscam sempre que possível, o entretenimento e diversão nas atividades do seu dia-a-dia, mesmo no trabalho ou na escola/faculdade. Também conhecidos como “nativos digitais”, são multitarefa e prezam a liberdade de escolha e a inovação em tudo aquilo que os rodeia. (MATTAR, 2010)

Eles criam diferentemente, em sites, mundos virtuais e *mods* – recursos que permitem modificações em games. [...]. Eles se coordenam diferentemente, em projetos, grupos de trabalho e MMORPGs (*massive multiplayer on-line role-playing games*, ou jogos de representação on-line e em massa para múltiplos jogadores; os MMORPGs são uma fusão entre MMOGs – *massive multiplayer on-line games* – e RPGs – *role-playing games*). Eles avaliam diferentemente, utilizando sistemas de reputação on-line para avaliar posts, pessoas e atividades. Eles jogam diferentemente, não mais sozinhos, mas agora em grupos. Eles aprendem diferentemente, pois sabem que, no momento em que quiserem aprender, existem ferramentas disponíveis para ajudá-los. Eles se desenvolvem diferentemente, modificando-se com muita rapidez (MATTAR, 2010, p. 10)

Para Toledo (2012), a Geração Z representa um grande desafio aos modelos vigentes de educação, e acaba por confirmar uma crise que começou a ser evidenciada ainda na Geração Y: pelo fato de estarem mergulhados no mundo virtual, os indivíduos dessa geração demonstram uma resistência contra o modelo educacional vigente, de aulas expositivas básicas, demandando novas práticas educacionais, onde a tecnologia precisa ser explorada e na medida do possível, ser aplicada, se transformando-se na principal aliada do professor.

6.3.2 GERAÇÃO ALPHA

A Geração Alpha compreende as crianças nascidas no período do 2010 até 2024, podem ser filhos, tanto de pais pertencentes à Geração Y como da Geração Z, e são verdadeiramente o público-alvo desse projeto.

Em relação à educação em geral, as crianças dessa geração estão expostas a um nível educacional mais alto do que todas as gerações anteriores. Além disso, os Alpha começam a estudar mais cedo e serão os primeiros a vivenciar um novo sistema escolar, customizado e híbrido (tanto *on* quanto *offline*), tentando focar na autonomia do aluno e no aprendizado a partir de experiências do cotidiano (FURIA, 2013).

Figura 9: Geração Alpha é ainda mais conectada e interligada à tecnologia do que as gerações antecessoras.



Fonte: <http://migre.me/wHNdy> (acessado em 29/05/2017)

A Geração Alpha, curiosa e atenta com tudo à sua volta, tende a ser criadora de conteúdo, de produtos e de serviços, de buscar também produtos e serviços mais personalizados e sob medida, de acordo com as suas necessidades. Os indivíduos dessa geração se relacionam de forma mais horizontal e menos hierárquica, conforme relata Mena (2016).

Os *Alphas* também se relacionam intrinsecamente com a tecnologia, como explica Alvarez (2017). Interagindo com *gadgets* como *tablets* e smartphones desde cedo, muitas vezes sem que os pais ensinem, mas de uma maneira intuitiva, algumas crianças dessa geração começam a utilizar esse tipo de dispositivo antes mesmo e aprender a caminhar. Com o crescimento, o indivíduo da Geração Alpha integra a tecnologia em sua vida de forma tão natural, constante e significativa, fazendo com que não considere a mesma como ferramenta, mas como parte de si mesmo.

Em uma pesquisa encomendada pelo canal de televisão Globo, de conteúdo essencialmente infantil e jovem, para identificar características das crianças dessa geração. Envolvendo 510 crianças de todo o Brasil, a pesquisa apontou o fato de que estas crianças buscam experiências imersivas e interativas, sejam elas no mundo virtual ou real. Destaca-se também pelo âmbito social e familiar, uma maior conexão da figura materna e paterna com os filhos (sendo que na maioria das vezes o reconhecimento de mães e pais como seus ídolos, e não personagens ou pessoas famosas), a versatilidade dos meninos, o empoderamento das meninas e flexibilidade de gênero. Outro ponto interessante identificado e pertinente a esse trabalho, é a

mudança na forma de identificação com personagens de desenhos animados ou mascotes de marcas presentes no mercado, prevalecendo a atitude do personagem sobre sua beleza estética (Woo Magazine, 2016).

6.4 DESIGN

De acordo com Bonsiepe (2011), não apenas como as ciências que usam apenas a cognição como um processo de aquisição do conhecimento para desenvolver seus propósitos de existência, o design abrange também a perspectiva do projeto, identificando as necessidades do usuário ou ambiente na qual o sistema/produto/serviço irá atender ou ser aplicado, entre outros fatores. À primeira vista, observando os aspectos identificados até o momento desse trabalho, percebe-se a importância de estudar, um ramo específico do design: o de jogos, pois o objetivo final, na perspectiva de um produto final é a de um jogo de tabuleiro.

6.4.1 DESIGN DE JOGOS

Mesmo existindo o jogo analógico e o digital, muitos autores apontam que os princípios de um bom jogo podem ser aplicados em ambos os tipos. Tavares (2008) idealizou sete regras, testadas em aulas e oficinas, que devem ser levadas em conta por um designer de jogos:

Quadro 7 – Elementos do design de jogos segundo Tavares (2008)

Balanceamento	O equilíbrio entre o fácil e o difícil: e o jogo for muito fácil, ele enjoa, e for muito difícil, frustra
Criatividade	Um bom jogo sempre adiciona algo a mais aos seus antecessores, se sobressaindo a eles
Foco	Foco: O design de jogo precisa de foco: levar o jogador a se dispersar é prejudicial à atividade do jogo;
Personagens	Dentro de um jogo, o jogador vive a vida dos personagens, se identificando positiva ou negativamente com ele
Tensão	Um dos indicadores mais seguros da tensão, que é própria de todo jogo e que deve ser incorporada ao design, é o momento em que o jogador respira aliviado;

Energia	Design deve despertar a energia do jogador: cativá-lo a ponto de permanecer jogando;
Livre de gênero	Nem o design e nem o jogo final podem ficar presos a gêneros específicos, mas abrir-se para que vários tipos de jogadores possam gostar da atividade.

Fonte: Tavares, 2008.

Um dos principais elementos do design de jogos consiste na elaboração das regras que dão vida e permitem a ação de todas as peças do jogo, conforme escrevem Fabrício et al (2015). Deve-se utilizar todos o repertório criativo que o profissional puder reunir, para elaborar regras que possam criar uma experiência envolvente, motivando os jogadores a alcançarem o objetivo final, além de voltarem a jogar uma próxima partida. Grandó (2006) explica que são as regras que transformam um jogo em um jogo propriamente dito: são elas que determinam limites dentro do contexto do jogo, orientam e delimitam ações dos jogadores e os orientam no sentido de aplicar as mesmas condições para todos os jogadores, de maneira justa para todos.

Schuytema (2008), reforça a ideia de que uma das principais atribuições do designer de jogos é criar regras essencialmente compreensíveis, lógicas e claras, para que o jogador possa entendê-las e usá-las. O autor exemplifica esse pensamento afirmando que um exemplo ruim, nesse caso, seria “um sistema de combate totalmente baseado na sorte. Nesse caso, não há regras para o jogador entender. Os jogadores não querem gastar tempo tentando entender as regras, eles devem gastar o tempo jogando” (SCHUYTEMA, 2008, p. 168). Apesar de serem importantes, não são apenas as regras que determinam a capacidade de sucesso de um jogo. O autor descreve outros princípios básicos para o design de jogos, apresentados logo abaixo, no quadro 8:

Quadro 8 – Princípios básicos do design de jogos

Objetivo claro	O desafio deve vir da tentativa de alcançar um objetivo, não de tentar descobrir qual é o objetivo.
Vitórias aninhadas	Com a inserção de desafios menores e a possibilidade de subvitórias, o jogador não precisa esperar até o final do jogo para ter um sentimento de realização ou conquista, além de poder descarregar adrenalina e liberar endorfina muitas vezes durante o jogo.
Jogador como agente de mudança	O jogador precisa se sentir pertencente ao mundo do jogo, com consequências para suas ações. Permitir que os jogadores afetem e mudem o cenário do jogo faz com que eles se

	sintam importantes, ao mesmo tempo que suas ações tornam o mundo do jogo mais maleável e vivo, proporcionando uma maior experiência.
Contexto/mundo do jogo compreensível	Uma das funções do designer é criar uma estrutura e um contexto que sejam claramente entendidos, para que o jogador possa passar se tempo jogando. O jogador deseja ser levado por uma experiência de jogo estimulante, mas se tiver que se esforçar para entender o mundo do jogo e seu contexto, a profundidade da imersão será prejudicada.
O jogador não pode se perder	A interface do jogo deve permitir que o jogador sempre saiba onde está. Ele pode se perder no sentido físico – “onde estou?” - ou relacionado ao objetivo do jogo – “o que devo fazer agora?”. Dentro do jogo, uma exploração livre e mundos amplos podem ser ótimos, porém deve-se fornecer uma forma para que os jogadores voltem para o fluxo principal.
Padrões elaborados	Todo jogo possui um padrão, o desafio para o designer de jogos é criar padrões que sejam desafiadores e estimulantes ao mesmo tempo, e não simples demais ou repetitivos. Ao desenvolver os padrões de um jogo (movimentação de personagens, comportamento de inimigos, etc.), deve-se assegurar de que estes sejam desafiadores o suficiente para que os jogadores não percebam a previsibilidade imediatamente.
Falhas devem ter um custo	As falhas devem ter um custo, porém esse custo não deve ser a frustração ou a incapacitação do jogador a ponto de ele não poder competir mais no jogo. Esse custo deve ter diversos sabores, podendo perder pontos ou itens de valor, serem forçados a jogar novamente uma parte difícil do jogo.

Fonte: Schuytema, 2008.

No entanto, para que um jogo possa se desenvolver adequadamente, possuindo significado para o jogador, ele deve afetar, de forma positiva, a motivação do mesmo. Não só para despertar, mas também para manter o interesse e envolvimento dos jogadores no jogo, Malone (1980) e Malone e Lepper (1987) destacam quatro aspectos, comentados no quadro 9:

Quadro 9 - Fatores que podem assegurar a motivação do jogador.

Desafio	É o instigador da ação, o balanceamento adequado do nível de complexidade dos conteúdos e problemas propostos, para que não estejam muito abaixo ou acima das capacidades do jogador;
---------	---

Fantasia	Relaciona-se ao uso de situações que recorrem à imaginação como forma de criar circunstâncias que não são comuns no cotidiano do indivíduo. Para tanto, recorre a cenários, peças e histórias atraentes para criar apelo emocional e afetivo junto ao jogador;
Curiosidade	Através do emprego de fatores sensoriais, como elementos visuais ou do próprio enredo do jogo, e de aspectos cognitivos, como a resolução de desafios e enigmas, possibilita o jogador passe a questionar o jogo, construindo nele expectativas a respeito do ambiente em que está imerso;
Controle	Compõe o domínio e a interferência que o próprio jogador exerce no ambiente/cenário do jogo e vice-versa. É a liberdade de atuar e interagir com o ambiente do jogo ou de ter suas ações limitadas ou interrompidas por esse ambiente.

Fonte: Malone (1980) e Malone e Lepper (1987).

Outra maneira de manter os jogadores interessados por um jogo e mantê-los envolvidos, segundo Schuytema (2008), é desafiá-los constantemente com inúmeras oportunidades de risco e recompensa. O fator de risco e recompensa apresenta uma chance para o jogador conquistar algo opcional, mas benéfico no jogo. Se for bem-sucedido, ficará melhor do que se estivesse sem ele; mas se fracassar no desafio, ficará pior do que estava antes, recebendo uma penalidade. É um dilema clássico, que pode ser muito bem abordado em um qualquer jogo.

Para equilibrar efetivamente um game, normalmente a recompensa, em termos de magnitude, é de menor valor (embora importante) que o custo do fracasso. O motivo para isso é manter a força do jogador equilibrada depois que ele consegue a habilidade para conquistar determinada recompensa com facilidade. Se permite que o jogador obtenha vantagens demais com muita facilidade, o desafio do game diminui drasticamente e você se arrisca a perder o interesse do jogador. (SCHUYTEMA, 2008, p. 207).

Koster (2005) destaca que, para um jogo ser interessante, necessita integrar variáveis em maior quantidade, e de uma forma menos previsível. Para esse autor, quanto mais formalmente projetado um jogo, mais limitado ele será, e por consequência, incapaz de prender a atenção do jogador. Schuytema (2008) cita também a casualidade para minimizar a previsibilidade nos jogos, e deixá-los mais atrativos: através dela, é possível propiciar momentos, encontros e situações inesperadas capazes de surpreender os jogadores dentro do contexto ou da história do jogo. Nesse universo dos jogos, as experiências totalmente previsíveis ou as completamente definidas pela sorte, são as mais entediadas possíveis, e não oportunizam nenhum sentimento de realização ou entretenimento verdadeiro.

6.4.1.1 O design de níveis (level design)

O design de níveis é um dos elementos mais importantes dentro do design de jogos, sendo processo artístico e técnico ao mesmo tempo. Não consiste em apenas planejar ou construir um cenário, mapa ou fase, mas pensar e criar a experiência que o ambiente físico do jogo (níveis) pode proporcionar. Schuytema (2008) afirma que os ambientes de jogos são mais que apenas níveis estáticos com detalhes arquitetônicos ou artísticos: eles são a arena onde o jogo acontece e, por esse motivo, em muitas ocasiões são os próprios níveis orientam e conduzem a experiência de jogo. O autor elaborou uma relação de três princípios básicos para o desenvolvimento de níveis, mostrados no quadro 10.

Quadro 10 - Princípios básicos do design de níveis de jogos.

Arquitetura significativa:	A arquitetura de um nível dentro do jogo define e envolve o espaço: é importante pensar nela em um ambiente para garantir que ele pareça ter um significado para estar ali. Objetos como portas, ou estruturas como paredes, precisam se encaixar no contexto do jogo, e devem ser inseridos não apenas como recuso visual, mas aproveitados nos desafios do jogo
Layouts originais	Os níveis/cenários não podem se tornar um padrão entediante e repetitivo. Preencher áreas com obstáculos, tanto estáticos quanto dinâmicos, aumenta o desafio do jogo, principalmente quando esse aspecto aparece na transição de um nível para outro.
Número de jogadores	Ao projetar um nível, o designer deve pensar como ele será usado no jogo, lembrando que ele poderá abrigar um ou mais jogadores.

Fonte: Schuytema, 2008.

Os níveis estabelecidos dentro de um jogo também servem para enfatizar e apoiar o tema do jogo, através do uso de cores, iluminação e até mesmo o som. Outra função importante dos ambientes, mapas e cenários é de servirem como ferramenta para orientar o jogador para o desafio principal do jogo, ou de possibilitar a escolha de um desafio específico, quando existir essa possibilidade dentro da temática do jogo. Em jogos mais complexos, vários níveis podem se juntar, formando um ambiente único: nesse caso, cabe ao designer de jogos fazer com que estes níveis se encaixem no contexto do jogo, sem prejudicar o fluxo do jogo ou do enredo do mesmo (Schuytema, 2008).

7 METODOLOGIA

Considerando as tradicionais classificações das pesquisas científicas, esse trabalho de conclusão de curso se caracteriza, do ponto de vista da sua natureza, como uma pesquisa aplicada, visto que conceberá um produto ou processo de aplicação teórico-prática, envolvendo interesses locais. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa científica deve ser sistemática, metódica e crítica, e tem como proposta explorar informações e compreender aspectos de um assunto específico, sendo o produto gerado por ela um colaborador para a evolução do conhecimento humano. Neste sentido, o uso da metodologia científica surge como etapa imprescindível para realizar ou cumprir os objetivos propostos e conseqüentemente, o sucesso de um projeto.

Para alcançar os objetivos determinados para esse projeto, faz-se necessário a utilização da pesquisa exploratória, que possibilita estudar o tema proposto sob diversas perspectivas. A fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior compreende informações obtidas pela pesquisa bibliográfica, procedimento básico e obrigatório em qualquer modalidade de pesquisa, pertencente à pesquisa exploratória, já proporcionou respostas parciais para os objetivos “a”, “b” e “d”.

A pesquisa exploratória, além do levantamento bibliográfico supracitado, abrange também entrevistas com pessoas que tenham alguma experiência ou relação com o tema referido: pretende-se nessa etapa, entrevistar professores ou diretores de escolas e também um profissional de design que já tenha desenvolvido projetos semelhantes podendo cooperar com informações para o andamento do trabalho -, ou ainda descobrir um novo tipo de enfoque para o projeto (PRODANOV e FREITAS, 2013). É através dela que se pretende atingir o objetivo “c”.

Ainda quanto aos objetivos, além do caráter exploratório, a pesquisa também se caracteriza como descritiva, com levantamento de dados através da aplicação de questionário e estudo de campo em escolas de ensino fundamental.

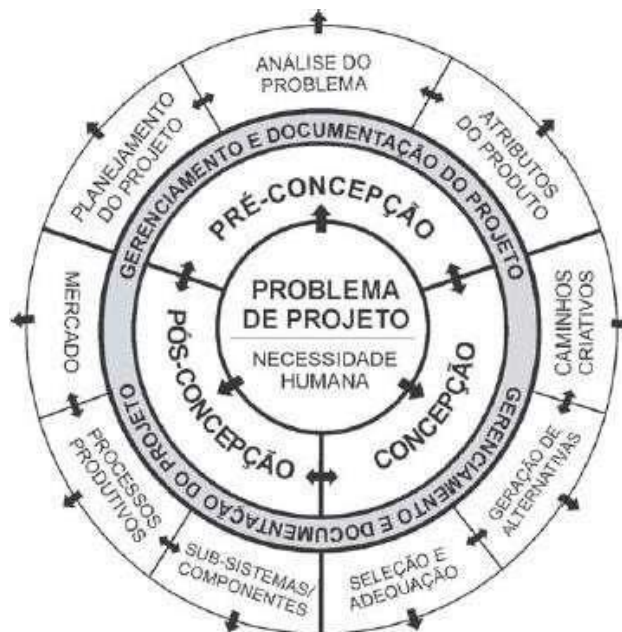
Quanto a metodologia projetual, o design possibilita combinar e utilizar diversas metodologias distintas, de acordo com o tema do projeto. Sob essa premissa, este trabalho irá empregar uma adaptação do método aberto de Flávio Anthero Santos (2006), chamada de Método de Desdobramento em 3 Etapas (MD3E),

Conceitua-se como método aberto aquele cuja estrutura estimula interferências no decorrer do projeto, fazendo com que etapas sejam acrescentadas, retiradas e/ou desdobradas de acordo com os objetivos

específicos. Essa interferência passa a ser requisito necessário para a execução do projeto, sem que haja a imposição de um modelo pronto, com caminhos pré-estabelecidos a serem percorridos. (SANTOS, 2006, p.36).

O método MD3E, apresentando na figura 10, é constituído por 3 macro etapas, sendo elas: Pré-concepção, Concepção e Pós-concepção. As 3 etapas juntas formam um sistema onde o fluxo de trabalho é radial, e não linear, permitindo transitar-se entre as 3 etapas principais, sempre que julgar necessário ou houver alguma alteração.

Figura 10: método aberto de Santos (MD3E)



Fonte: Santos, 2006.

Para atingir o objetivo geral desse projeto, que visa desenvolver um jogo de tabuleiro, considera-se a necessidade de utilizar uma metodologia híbrida, observando aspectos referentes ao design de produto e design visual/gráfico.

Na chamada etapa de pré-concepção, já iniciada e em andamento, iniciou-se o trabalho com a identificação da problemática do projeto. Nela, ainda serão realizadas entrevistas com professores e diretores da rede de ensino fundamental, com a finalidade de captar informações sobre como acontece o ensino do folclore brasileiro nas escolas, bem como entender o cenário onde o público-alvo se encontra. Na fase exploratória ainda serão aplicados questionários online para identificar lendas e mitos que ainda não foram pesquisados, coletando dados que serão estudados posteriormente através de pesquisa bibliográfica, com a finalidade de aprofundar o entendimento sobre o assunto – esses questionários *online* deverão ser aplicados em

grupos ou comunidades *online* de entusiastas do folclore, de lendas e mitos; e também para demais indivíduos que demonstrem interesse pelo assunto. Nesta etapa metodológica também serão empregadas as fases de Problematização e Definição do Problema propostas por Bonsiepe (1986), para complementar a compreensão e gerar os possíveis requisitos para o trabalho. Ainda na fase de pré-concepção, será feita a Coleta de Informações proposta por Löbach (2001), através de análises de cinco produtos similares já existentes (pretende-se abordar jogos de tabuleiro físicos/analógicos e também virtuais/digitais). Dentre as análises sugeridas pelo autor, destacam-se como importantes nessa concepção de projeto: a análise funcional, estrutural e morfológica, de materiais e processos de fabricação, além de regras e normas estabelecidas para a vinculação desse produto no mercado.

O conjunto das informações obtidas nas análises e demais etapas propostas por Löbach e Bonsiepe, somado às respostas dos questionários e entrevistas, acabará por formar o conhecimento básico necessário para iniciar a próxima macro etapa, de Concepção. Nela, acontecerá a Geração de alternativas, processos criativos como os *thumbnails*⁴ propostos por Davis (apud LIMA E MEURER, 2011), onde se trabalhará com pequenos e rápidos esboços onde a forma geral do personagem é estudada. Outra possibilidade, visto que será preciso trabalhar com os personagens das lendas e mitos do folclore brasileiro, é o estudo através do desenho de silhuetas, estabelecido por Mitchell (apud LIMA E MEURER, 2011), para gerar mais alternativas em menos tempo.

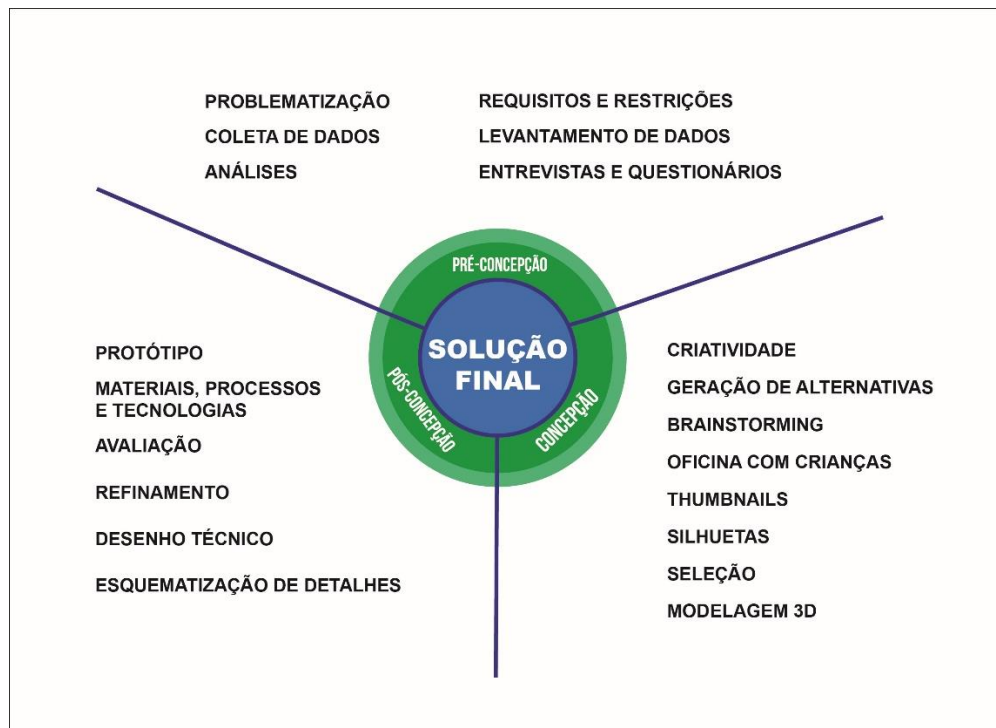
Como um dos preceitos desse projeto é contribuir para a valorização e interesse das crianças pelo folclore nacional, percebe-se aqui um espaço para trabalhar junto com o público-alvo, e não apenas para ele. Deste modo, pretende-se organizar também atividades ou oficinas que incluam as crianças dentro do processo de design. Após a etapa de criatividade, as ideias serão selecionadas e avaliadas, e assim, aquela que possuir mais coerência com os requisitos do projeto, passará para a fase de modelagem tridimensional (3D).

Por fim, na etapa de Pós-concepção, será realizada a confecção de Protótipo, proposto por Baxter (2008). Sobre a prototipação, Fullerton (2008) comenta que este

⁴*Thumbnail* é um termo utilizado por designers, ilustradores e fotógrafos para definir uma representação em miniatura de uma imagem maior, empregado com o propósito de facilitar a visualização de um grupo de imagens (Fonte: <http://migre.me/vxryq> acessado em: 20/11/2016).

processo é essencial no campo do design, especialmente no design de produtos e de jogos, sendo a materialização do modelo funcional de uma ideia. O protótipo gerado será utilizado na fase de Avaliação – onde o novo produto será testado, bem como a configuração de possíveis alterações para a solução final (BONSIEPE, 1986). Na figura 11 abaixo, está representada a metodologia que se utilizará nesse projeto, adaptada à estrutura radial proposta por Santos (2006) – no entanto, cabe lembrar que esta é a metodologia inicial proposta, e que possivelmente sofrerá mudanças ao decorrer do projeto.

Figura 11: Metodologia híbrida inicial proposta para o projeto.



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

8 CRONOGRAMA

Para que se possa atingir os objetivos propostos para este projeto, pretende-se cumprir o seguinte cronograma estipulado, organizado conforme o decorrer do ano. Ao visualizá-lo, no quadro 9, percebe-se que a etapa de Pré-concepção já iniciou no mês de maio, visto que alguns procedimentos de pesquisa já estão em andamento.

Quadro 11 - Cronograma proposto para o projeto.

ATIVIDADES	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Desenvolvimento do Anteprojeto	x	x	x	x	x	x					
Definição do caminho metodológico		x									
Levantamento de Dados			x	x							
Entrega				x	x						
Início do Projeto de Conclusão de Curso					x						
Etapa de Pré-concepção				x	x	x	x				
Etapa de Concepção						x	x	x			
Etapa de Pós-concepção								x	x		
Entrega do Artigo										x	
Apresentação oral											x
Entrega da Versão Final											x

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. **Boitató** – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Número especial – ago/dez de 2008. Disponível em: <<http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/8.%20Literatura%20Oral%20e%20Popular.pdf>>. Acesso em 29 de março de 2017.
- ALLUÉ, Joseph M. **O Grande Livro dos Jogos**. Editora Leitura, Belo Horizonte, 1999.
- ALMEIDA, Renato. **A inteligência do folclore**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1974.
- ALVAREZ, Sandra. **Depois das gerações Z e Y, chega a geração Alpha a ditar as regras do consumo do futuro**. Público.pt, 4 de maio de 2017. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/05/04/economia/noticia/depois-das-geracoes-z-e-y-chega-a-geracao-alpha-a-ditar-as-regras-do-consumo-do-futuro-1770828>>. Acesso em 25 de junho de 2017.
- ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**. In: OLIVEIRA, M.L. (org). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.
- AMERICAN FOLKLORE SOCIETY. **AFS Multimedia Resources**. Disponível em: <<https://afsnet.site-ym.com/>>. Acesso em 19 de março de 2017.
- ANDRADE, C. M. R. J. **Vamos dar meia volta, volta e meia vamos dar**: o brincar na creche, in Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994, p. 69-106.
- ANDRADE, Maria João. **Board games, uma indústria em crescimento**. Disponível em: <http://rubberchickengames.com/2016/09/06/board-games-uma-industria-em-crescimento/> Acesso em 28 de maio de 2017.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Editora vozes, 1999.
- BAXTER, Mike. **Projeto de Produto**: Guia Prático para o Design de Novos Produtos. São Paulo, SP: Blücher, 2000.
- BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; NASCIMENTO, Cláudia Terra do; SCHOLZE, Darlene. **O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil**. Revista da Faculdade de Educação, UFSM; Ano V nº 7/8 (Jan./Dez. 2007). Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_7_8/artigo_7_8/69_82.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 27 de março de 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

BRIGATTI, Gustavo. **A invasão dos board games**. Zero Hora, 28 de agosto de 2015. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/08/a-invasao-dos-board-games-4835291.html>>. Acesso em 16 de maio de 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre, RS, Editora Artes Médicas Sul, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, Leonardo Filipe Batista Silva de. **Explorando os Mitos Nacionais: contribuição ao aprendizado pelo estímulo à motivação a partir dos Serious Games**. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148281>>. Acesso em 07 de maio de 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2012.

CHAN, Iana. **8 dicas para fazer seu próprio jogo de tabuleiro**. Super Interessante, 19 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blog/superlistas/8-dicas-para-fazer-seu-proprio-jogo-de-tabuleiro/>>. Acesso em 28 de maio de 2017.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro**. Salvador: dezembro de 1995. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>>. Acesso em 11 de março de 2017.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** In: Explorações – ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p.121- 129.

DEDE, Chris. **Planning for Neomillennial Learning Styles: Implications for Investments in Technology and Faculty**. Disponível em: <<https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/planning-neomillennial-learning-styles-implications-investments-tech>>. Acesso em 7 de maio de 2017.

DUARTE, Luiz Cláudio S. **Jogos de Tabuleiro no Design de Jogos Digitais**. XI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/artedesign/AD_Full17.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2017.

DUFFY, Owen. **Board games' golden age**: sociable, brilliant and driven by the internet. The Guardian, 25 de novembro de 2014. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2014/nov/25/board-games-internet-playstation-xbox>>. Acesso em 15 de maio de 2017
Acesso em 14 de maio de 2017.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FABRÍCIO, Marcos André; BONETTI, Matheus Henrique; GRASSI, Nicholas Bruggner; VALENTE, Vânia Cristina Pires Nogueira; FILHO, Humberto Ferasoli. **Tutoriais gamificados e o design centrado no usuário**. Revista Geminis - ano 6 - n. 1 - p. 62-78. 2015.

FARIA, Tiago. **Dia do Saci**: entenda a origem da resposta brasileira ao Halloween. Veja São Paulo, 26 de fevereiro de 2017.
Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/blog/pop/dia-do-saci-entenda-a-origem-da-resposta-brasileira-ao-halloween/>>. Acesso em 29 de maio de 2017

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004. 33-65.

Frade, Cáscia. **Folclore/Cultura Popular**: Aspectos de sua História. 8º Encontro com o Folclore/Cultura Popular. Espaço Cultural Casa do Lago/UNICAMP, 18 a 22 de agosto de 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_aspectos.pdf >. Acessado em 27 de março de 2017.

FRADE, Maria de Cáscia Nascimento. **Folclore**. São Paulo: Global Editora, 2005.

FREITAS, R. M. O. de. **Brincadeiras e jogos no espaço do recreio**. Belém:

FULLERTON, T. **Game Design Workshop**: A Playcentric approach to creating innovative games. Morgan Kaufmann: Burlington, 2008.

FURIA, Fernanda. **A Geração Alpha e a Internet das Coisas**: as crianças de hoje e os objetos do futuro. Disponível em: <<http://www.playground-inovacao.com.br/a-geracao-alpha-e-a-internet-das-coisas-as-criancas-de-hoje-e-os-objetos-do-futuro/>>. Acesso em 17 de maio de 2017.

GINNEP, Arnold von. In Laytano, Dante de. **O Folclore do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST, Martins Livreiro; Caxias do Sul: EDUCS, 1984. p. 11.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Criatividade: projeto < desenho > produto**. Santa Maria, RS: sCHDs Editora, 2004.

GRANDO, Anita Raquel da Silva; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GUIMARÃES, J. Geraldo M. **Folclore na escola**. São Paulo: Manole, 2002.
<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 12 de maio de 2017.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.

JULIO, Karina. **Jogos de tabuleiro provam resistência ao mundo digital**. Meio & Mensagem, 31 de janeiro de 2017. Disponível em:
<<http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2017/01/31/jogos-de-tabuleiro-provam-ser-resistentes-aos-digitais.html>>. Acesso em 16 de maio de 2017.

KOSTER, Raph. **Theory of fun for game design**. Scottsdale: Paraglyph, 2004.

LIMA, José Milton. **O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial: Bases para a configuração dos produtos industriais**. São Paulo, SP: Blucher, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) *Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1999.

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 13^o edição, 2006.

MALONE, T. W. **What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games**. In: ACM SIGSMALL SYMPOSIUM AND THE FIRST SIGPC SYMPOSIUM ON SMALL SYSTEMS. 3., 1980, Palo Alto. Proceedings... New York: ACM; ACM, 1980. p. 162–169.

MALONE, T. W.; LEPPER, M. R. **Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning**. *Aptitude, learning, and instruction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, v. 3, n. 1987, p. 223-253, 1987.

MARKERT, Jennifer. **7 facts that prove board games are alive and thriving**. Curiousmatic, 12 de maio de 2016. Disponível em: <<https://curiousmatic.com/7-facts-prove-board-games-alive-thriving/>>. Acesso em 28 de maio de 2017.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010.

MEC - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental - **PCN's**: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEGALE, Nilza. **Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

MELBY, Caleb. **Ticket to ride**: how the internet fueled a new board game powerhouse. Forbes, 18 de março de 2013. Disponível em: <<https://www.forbes.com/sites/calebmelby/2013/03/18/days-of-wonder-how-the-internet-fueled-a-new-board-game-powerhouse/#558e1eee1e41>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

MENA, Isabela. **Verbete Draft**: o que é Geração Alpha. Disponível em: <<http://projetodraft.com/verbete-draft-o-que-e-geracao-alpha/>>. Acesso em 17 de maio de 2017.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas – 2° Edição*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

OBLINGER, Diana G.; OBLINGER, James L. **Is it age or IT**: first steps toward understanding the next generation. Educause, 2005. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101b.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
SALERNO, Silvana. **Viagem pelo Brasil em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SALLES, Vicente. **Questionamento Teórico do Folclore**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1969.

SCHUYTEMA, Paul. **Design de games**: Uma abordagem prática. Tradução: Cláudia Mello Belhassof. Revisão Técnica: Paulo Marcos Figueiredo de Andrade – São Paulo, Cengage Learning, 2008.

SILVEIRA, Maria Joanete Martins da. **O ensino e o lúdico**. Santa Maria, RS: Centro Universitário Franciscano, Caderno didático nº 1, Gráfica Multipress. 1998.

SILVERMAN, David. **How to Learn Board Game Design and Development**. Disponível em: <<https://gamedevelopment.tutsplus.com/articles/how-to-learn-board-game-design-and-development--gamedev-11607>>. Acesso em 27 de maio de 2017.

SOARES, Ana Lorym. **Folclore e políticas culturais no Brasil nas décadas de 1960/1970**. II Seminário Internacional de Políticas Culturais: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2011/11/Ana-Lorym-Soares.pdf>>. Acesso em 12 de maio de 2017.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro, RJ: Agir Negócios, 2010.

TAVARES, Roger. **Fundamentos de game design para educadores e não especialistas**. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. (Orgs.). Mapa do jogo. A diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 239-249.

Woo Magazine. **Gloob apresenta pesquisa que traça perfil da Geração Alpha**. Woo Magazine, 29 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://woomagazine.com.br/gloob-apresenta-pesquisa-que-traca-perfil-da-geracao-alpha/>>. Acesso em 25 de junho de 2017.

UNESCO. **Recomendação para a salvaguarda da cultura tradicional e popular**. Paris, 1989. Disponível em: <[http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/CommonServices/FileDownloader.axd?fileId=3069&IdReg=31&TipoReg=105&fileIsToDownload=true&fileName=UNESCO_Recomenda%C3%A7%C3%A3o_1989+\(PT\).pdf&fileType=>](http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/CommonServices/FileDownloader.axd?fileId=3069&IdReg=31&TipoReg=105&fileIsToDownload=true&fileName=UNESCO_Recomenda%C3%A7%C3%A3o_1989+(PT).pdf&fileType=>)>. Acesso em 11 de março de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação nº23, mai-ago 2003, p.5-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em 14 de março de 2017.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone / Edusp, 1988.

Yunes, Lucia. **Cultura popular e educação**: vivências do Museu de Folclore. III Encontro Regional da América Latina e Caribe – CECA / ICOM, São Paulo: FAAP, 2004. Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=121>. Acesso em 24 de março de 2017.