

## JOGOS DE RACIOCÍNIO LÓGICO NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: PROMOVENDO *MOVIMENTOS* NO CURRÍCULO

Liliane Ferrari Giordani – UFRGS

[liliane.giordani@ufrgs.br](mailto:liliane.giordani@ufrgs.br)

Renato Perez Ribas – UFRGS

[renato.ribas@ufrgs.br](mailto:renato.ribas@ufrgs.br)

### 1. Introdução

O raciocínio lógico pode ser desenvolvido e estimulado através de brincadeiras, desafios, enigmas, quebra-cabeças, entre outras atividades que exigem certo exercício mental. Este exercício tem impacto direto no aprendizado de conteúdos que requerem associações lógicas, não apenas relacionados a área de exatas como matemática, física e química, mas também com outras disciplinas talvez menos evidentes mas que também possuem uma relação lógica bem definida entre seus tópicos, como observamos com português e história. Portanto, desenvolver o raciocínio lógico significa aumentar a capacidade pessoal de avaliar situações do cotidiano, tomar decisões, aprender novos conteúdos (adquirir conhecimentos com mais facilidade).

O Projeto de Extensão *Jogos de raciocínio lógico na escolarização de surdos: promovendo movimentos no currículo* propõem o desenvolvimentos de atividades com jogos lógicos/tabuleiros em escola de surdos, intencionando viabilizar ações diferenciadas no currículo para o registro de estratégias menos convencionais de aprendizagem formal. Os jogos são apresentados em uma sequência de complexidade, onde a cada etapa procura-se acrescentar um novo conceito de associação lógica. Diferentes jogos, com distintos cenários, regras e complexidade, são apresentados e praticados com o intuito de evitar a polarização (foco) em apenas um jogo.

Dessa forma, procura-se evitar a especialização do participante em relação a um jogo específico, fato que naturalmente tenderia a fazer o raciocínio lógico a exercitar memorização de padrões, estratégias, técnicas do jogo em questão, e movimentos repetitivos. A variação dos cenários e regras faz com que o indivíduo tenha que entender um novo contexto e desenvolver rapidamente suas próprias estratégias para alcançar o objetivo determinado naquele momento, sem necessariamente ter estudado com antecedência esta dada situação. Este comportamento é análogo ao que vivenciamos a todo momento quando planejamos

nossas ações diárias, e temos que tomar decisões em relação a imprevistos e situações inesperadas. *Movimentos* no currículo formal da escola, tem tencionado novas estratégias e processos de avaliação escolar, outros jeitos de perceber que a aprendizagem e o conhecimento acontecem em diferentes cenários e diferentes contextos.

## 2. Jogos de tabuleiro: desafios que movimentam o aprender

Ao considerarmos a existência dos jogos a partir de um contexto cultural, passamos a compreendê-lo como um *fato social* transmitido pela linguagem e aplicado ao real. O brincar e o jogar são ações indispensáveis para a apropriação da cultura e dos modos de perceber e se relacionar com o mundo. Desde o século XVIII o jogar e o brincar são tomados como atividades de ensino na escolarização de crianças e adolescentes, atividades que de maneira geral estão interligadas, por compreenderem estratégias, combinações e regras, mas diferem na possível flexibilização, nos arranjos possíveis do gerenciamento de quem joga ou brinca. Tizuko Kishimoto (2005,p.108) apresenta uma importante diferenciação entre as ações do brincar e do jogar:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade em que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez,(...) implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

No Brincar, a criatividade e a fantasia permitem construir situações novas (e ‘irreais’) segundo a construção do conhecimento e o desejo de cada um. No Jogar, as regras são mais rígidas, e desenvolve-se um processo de desafio, competição, superação e de objetivo. Dessa forma, o envolvimento emocional no Jogar tende a ser mais intenso, inclusive com a questão da desistência da atividade antes do seu término.

Em relação ao Jogar, mais especificamente, há diversas categorias que podem ser identificadas, cada uma com características e contribuições específicas. Pode-se pensar, por exemplo, nos jogos físicos, onde a habilidade motriz, a força e a resistência corporal são fatores predominantes. Jogos de azar, por sua vez, reduzem a liberdade de intervenção do jogador na disputa, entregando a outros fatores (sorte ou destino) o resultado final. Neste caso, as habilidades pessoais pouco contribuem para a determinação do vencedor ou premiado da atividade. Há ainda os jogos de raciocínio lógico, em que apenas a capacidade mental do

jogador é o fator determinante do resultado da disputa ou desafio. Percebe-se que essas três características (habilidade física, habilidade mental e sorte) podem ser encontradas isoladamente ou combinadas nos mais diversos jogos criados pelo homem.

Em relação aos jogos que requerem a habilidade mental (memória e raciocínio), pode-se separar diferentes perfis de atividades quanto ao número de participantes: (1) os desafios individuais, como quebra-cabeças; (2) as disputas aos pares, como jogos de tabuleiro; (3) as disputas em grupo, como os jogos de sociedade. Pode-se distinguir também os jogos tradicionais dos mais atuais jogos eletrônicos. Nos jogos eletrônicos (ou 'games') também se identifica a questão do número de participantes (individual, aos pares e em grupo, como jogos em rede), sendo que no caso do jogo individual este pode ser caracterizado por um desafio para um único jogador ou por uma disputa contra o computador. Mas uma diferença importante entre os jogos presenciais e os eletrônicos são as relações interpessoais que são reduzidas no caso dos 'games'. Nos jogos presenciais a postura e o comportamento dos jogadores pode ter influência significativa no resultado final da atividade. Enquanto que nos jogos eletrônicos, principalmente quando jogados contra o computador, o efeito da pressão psicológica da disputa é minimizado com um simples clique para reinício ou desistência do jogo.

A prática de jogos lógicos proporciona o desenvolvimento de conceitos, princípios, estratégias e padrões que o cérebro passa a associar a outras atividades do nosso cotidiano, mesmo que de forma involuntária ou não espontânea. A aquisição desta habilidade mental acaba sendo mais eficaz quando há o envolvimento emocional, mencionado acima. Este envolvimento emocional pode ser proporcionado e intensificado, por exemplo: (a) através da disputa entre oponentes com capacidade de raciocínio semelhante; (b) oponentes que tenham uma relação interpessoal prévia que promova a disputa, assim como a participação em torneios; (c) contato com um novo jogo (novo cenário e/ou novas regras) onde há o efeito da novidade.

Por fim, os jogos lógicos de tabuleiro podem ser praticados em diferentes dimensões, resultando em benefícios e aprendizados diferenciados em cada um. O jogo tradicional com um tabuleiro sobre uma mesa mantém o jogador mais atento a um cenário de cerca de no máximo 50 cm de borda. A atenção do jogador e, por conseguinte, do seu cérebro não é dispersada pelo movimento corporal e a visão consegue facilmente observar todo o cenário do problema lógico a ser resolvido. Um segundo modelo é o do tabuleiro gigante (até uns 4

metros de lado) com peças que devem ser movimentadas usando o corpo todo. A visão espacial do jogo é bem diferente do tabuleiro sobre a mesa, e o movimento das peças mais lento. A tendência deste modelo de jogo é de haver mais dificuldades para se prever os lances subsequentes tanto do jogador quanto do seu adversário. O terceiro modelo é o jogo vivo ou jogo humano, em que as pessoas são as próprias peças do tabuleiro. Se não houver interferência externa na decisão dos movimentos da cada equipe, ou seja, as pessoas não são meras marionetes em um jogo gigante comandado por um participante externo, a visão do problema a ser resolvido, a montagem das estratégias e a decisão do movimento a ser feito fica mais difícil. Além do fato de que cada equipe deve acordar sobre o melhor movimento da mesma, e não permitir que a equipe adversária acompanhe a negociação e perceba a estratégia da outra equipe. As relações inter-pessoais são intensificadas neste modelo, e a estratégia a ser montada pelo raciocínio lógico perde em qualidade.

As pesquisas (Preiss;Friedrich, 2006) tem comprovado que o cérebro humano retém melhor e por mais tempo a informação adquirida durante um período de carga emocional, mesmo que momentânea. A neurociência demonstrou isso através do comportamento fisiológico do cérebro, que durante este período emotivo produz uma enzima que auxilia na formação e sedimentação das sinapses. Por este motivo, o lúdico é importante e eficaz no processo pedagógico, principalmente com crianças através do Brincar e do Jogar.

Ao planejarmos estratégias de intervenção para a escolarização de crianças, jovens e adultos é importante conceituar e compreender processos cognitivos envolvidos na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens. Neste sentido, embora seja difícil isolar definições de conhecimento, memória e raciocínio, pois a interferência e interdependência entre elas são inevitáveis, perceber suas diferenças e características próprias nos auxilia a avaliá-las em um contexto mais restrito e focado. Para avaliar a intensidade e o alcance de nossas proposições pedagógicas faz-se necessário compreender as relações estes três elementos da aprendizagem. Destacando a subjetividade dos processos individuais, sem o determinismo dos padrões de tempos e modos de aprender instituídos pelo discurso da normalidade contemporânea.

O Conhecimento ou conteúdo adquirido está diretamente associado à informação obtida em um determinado processo, e que naturalmente irá se conectar com as demais informações recebidas em outros momentos. Estes conhecimentos podem vir de livros, professores, meios de comunicação, como também podem ser percebidos pelo indivíduo através da observação, da experimentação ou mesmo acidentalmente. Portanto, o Brincar

proporciona a aquisição do conhecimento uma vez que a criança passa a associar as informações adquiridas do meio. A Memória, por sua vez, está associada à guarda da informação no cérebro, mesmo aquela informação que tenha sido adquirida de forma involuntária, apenas pela atuação dos nossos sentidos sem a percepção ou interpretação momentânea. O Raciocínio pode ser associado à capacidade de resolução de problemas, associações lógicas, decisão do sequenciamento de tarefas, decisão de como atuar, se portar ou mesmo se comunicar em determinadas situações, contextos e cenários.

Caso se queira avaliar (quantificar) o grau de capacidade ou desenvolvimento de cada um desses três aspectos (conhecimento, memória e raciocínio), é muito difícil isolá-los dos demais devido a sua forte inter-relação. Testes de memória devem evitar que o raciocínio lógico dos acontecimentos e padrões observados auxilie nas escolhas dedicadas unicamente a memória. Avaliação do conhecimento, sem considerar a questão da memória (ou da memorização), é como elaborar uma prova de uma determinada disciplina escolar conseguindo identificar que aprendeu e quem decorou a matéria. E o raciocínio? Como avaliar a capacidade de raciocínio de um indivíduo sem considerar o seu conhecimento de conteúdo escolar, por exemplo? Métodos eficazes de quantificação da capacidade do indivíduo em relação a cada um desses aspectos são fundamentais para a avaliação da eficiência de processos pedagógicos.

Por outro lado, se tais processos pedagógicos conseguirem dar foco a um dos aspectos mencionados por vez (conhecimento, memória e raciocínio), o resultado será muito provavelmente mais significativo em relação à dimensão abordada. Isso não significa que atividades que envolvam esses três aspectos simultaneamente não sejam importantes. Mas para maximizar a evolução de um deles, geralmente o mais carente no indivíduo, o exercício específico trará resultados mais rápidos. Fazendo uma analogia, uma criança destra que joga futebol e não sabe chutar com a perna esquerda, se esta fizer um exercício de ficar chutando bola em uma parede apenas com a perna esquerda durante uma hora por dia, por sete dias, provavelmente irá desenvolver uma habilidade de chute com esta perna tão boa quanto a outra.

Uma forma de desenvolver o raciocínio lógico é através de jogos, onde há evidentemente o caráter emocional que auxilia na organização das sinapses cerebrais, e onde a resolução de problemas acontece a cada lance que o jogador precisa realizar. Além disso, para minimizar o efeito da memória, é interessante trabalhar como jogos novos, nunca antes

praticados pelo indivíduo. Os jogos normalmente têm linhas bem claras dos princípios aplicados e das estratégias envolvidas, seja de bloqueio, captura, alinhamento, ou outro. O jogo deve ter uma complexidade tal que o cérebro seja desafiado ou estimulado no seu limite. Se o desafio é muito simples isso significa que o cérebro já entendeu perfeitamente aquele conceito e as estratégias envolvidas. Se o desafio parecer complicado demais é porque o cérebro não chegou ainda naquela fase de raciocínio e precisa passar por processos prévios de estimulação específica dos pré-conceitos faltantes. O mesmo vale para a escolha do(s) concorrente(s) que participam do jogo. Para maximizar o resultado do processo pedagógico, idealmente, todos deveriam estar no mesmo nível de desenvolvimento do raciocínio lógico.

E quem é o público alvo para atividades pedagógicas que têm por objetivo o desenvolvimento da capacidade de raciocínio das pessoas? Pode-se pensar em vários e bastante diversificados grupos. Inicialmente, percebe-se que pais e professores procuram introduzir os jogos lógicos de tabuleiro para crianças de 8 a 12 anos, quando se quer aumentar o rendimento escolar principalmente em matemática. Neste caso, o objetivo é desenvolver a capacidade cognitiva que está em processo de amadurecimento nesta faixa etária. Porém, poderia-se trabalhar com crianças de 3 a 5 anos, na fase pré-escolar, no momento onde o desenvolvimento da linguagem é mais intenso, no entanto nesta fase é fundamental flexibilizar a definição das regras.

Crianças com questões de aprendizado muitas vezes apresentam ganhos significativos com trabalhos específicos em conceitos que ainda não haviam adquirido. Este processo também está fortemente associado à autoestima da criança, e que pode ser recuperada através de jogos. Outro perfil que pode ser beneficiado com a descoberta dos jogos são crianças com hiperatividade ou com questões relacionadas ao comportamento. Percebe-se que o envolvimento com o jogo cativa a criança e a mantém focado naquele cenário por alguns minutos, enquanto se desenrola a disputa com o adversário. É evidente, tanto neste caso quanto nos demais, que a questão da frustração pessoal da derrota e outras relações interpessoais que se formam através dos jogos devem ser trabalhadas de forma cuidadosa e responsável durante o processo pedagógico.

### **3. Currículos e saberes na educação de surdos**

As políticas educacionais, que hoje vem configurando o campo da educação, definem normativas que estabelecem o código oficial da escola, excluindo assim, todos os sujeitos que não se enquadram nele. Este processo de inclusão/exclusão a partir de padrões de

ensino/aprendizagem acaba por instituir um tipo de sujeito que atenda aos projetos normativos da modernidade. Nesse sentido, sob o tom da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito alfabetizado, consciente, centrado, reflexivo, crítico,

É imprescindível que um projeto educacional tome para si a compreensão da surdez não como uma questão de saúde, reduzida a um diagnóstico audiométrico de perda da audição e sim como uma compreensão antropológica do ser Surdo. Uma compreensão que abandona o viés patológico e resgata a perspectiva política, cultural e linguística, promovendo a discussão das políticas educacionais a partir da Pedagogia da Diferença.

A possibilidade de o outro surdo narrar a si próprio, dentro do espaço de fronteira ou do espaço pós-colonial, acontece, quando, por exemplo, os surdos se narram de uma forma oposicional às narrativas ouvintes, a partir das quais são inventados. Colocando sob suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais, os surdos apontam outras possibilidades para se pensar a surdez. Uma possibilidade que desmistifica as narrativas predominantes que falam em sujeitos que necessitam de correção, recuperação, reabilitação para se tornarem o quanto mais parecido com a normalidade ouvinte possível.

A educação de surdos marca um debate fundamental dentro da implementação das políticas de educação inclusiva. Em destaque: o próprio significado do termo, quem disse que estar incluído é vivenciar a escola de ouvintes? Há outros significados da inclusão que precisam ser discutidos enquanto condição social de viver os bens culturais que oferece a cidade. A escola que constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada, deve ser entendida como um território em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos.

A alteridade surda, inventada e excluída, a partir dos preceitos da normalidade, é produto de uma história colonial que pensa sobre o Outro, fala sobre o Outro e produz o Outro. Uma história traduzida nos textos oficiais que, na sua maioria, narram a vida dos surdos através do ponto de vista dos ouvintes. Uma história traduzida no cotidiano da escola, que tolera, com hostilidade nacionalista, as línguas e as culturas da alteridade. Uma escola que ‘permite’ e assiste ao estrangeiro, com olhares de excentricidade. Que pela norma captura e nomeia este estrangeiro.



Nos territórios da escola, para ser entendida e aceita, a alteridade deve despedir-se de suas marcas de identidade, deve ser como os demais, deve ser normal. Assim os princípios normalizadores da escola, travestidos com diferentes roupagens nos diferentes tempos, espreitam de longe, regulam e controlam ao fazer de conta que o Outro não indaga, que não resiste e, portanto, que não existe. A educação, que tem em si a preocupação com a produção, com competências institucionalizadas, conhecimento aceitos, produz educadores em uma vocação de totalidade, de presença e de permanência; um educador que sabe e que institui saberes. E com seu saber, seu poder e sua vontade pretende projetar e fabricar a vida, o tempo, as palavras, o pensamento e a normalidade no outro. Educadores, que abraçados em projetos missionários, projetam sua vida na vida futura, seu tempo no tempo futuro e sua humanidade na humanidade futura (Larrosa, 2001).

No entanto, as práticas seculares de colonização dos surdos perdem referências no surgimento dos movimentos de resistência das comunidades surdas. Movimentos questionadores das representações ouvintistas sobre as mentes e os corpos surdos, manifestações de contra cultura que pautam sua escolarização, os espaços de trabalho, lazer, muito para além do ‘reconhecimento’ e ‘oficialização’ da língua de sinais. Movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda.

A pretensão soberana do educador na sua vocação de totalidade se conclui em ações totalizantes e totalitárias. Porém, quando a educação se relaciona com o descobrir, com as impossibilidades, quando ela tem a ver não com a produção do outro, quando o educador é alguém atravessado pela finitude e pela ausência, se abandona os preceitos da propriedade, do domínio sobre o saber do outro. Só é capaz de dar uma outra vida, aquele que aceita a morte de sua própria vida; só é capaz de dar um outro tempo, aquele que aceita a morte de seu próprio tempo; só é capaz de dar outra palavra, aquele que aceita a morte de suas próprias palavras; só é capaz de dar um outro pensamento, aquele que aceita a morte de seu próprio pensamento; só é capaz de dar uma outra humanidade, aquele que aceita a morte de sua própria humanidade. “Porque só aceitando essa morte e essa ausência que as faz fecundas, essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento e essa humanidade têm porvir” (Larrosa, 2001, p. 293-294).

O aprendido não é propriedade do educador, e é isso que mantém os alunos na escola. O aprendido não se reduz ao nosso ensinar que impõem. Aprender é descobrir um tesouro, cujo segredo jamais nos será revelado, pois aprender é acontecimento na identidade do outro e na sua intimidade. Uma pedagogia do acontecimento pressupõe romper com a ideia da



educação como o apagar do outro, como sua inexistência. A educação deixa de ser, simplesmente, um local de hospedagem para excluir ou para incluir ao outro. Acontecimento é alguma coisa imprevisível, é algo que provoca o pensamento: “irrompe na continuidade temporal e atrai a nossa atenção. Quebra a nossa tendência a um saber já dado. Nos obriga a começar desde o princípio” (Zamboni apud, Skliar, 2002, p. 12).

Propor movimentos e experimentações curriculares na educação de surdos, tem nos motivado na constituição de projetos de extensão. Estabelecer parcerias da universidade com as escolas constitui um diálogo permanente de formação docente. E esta tem sido nossa intenção nos encontros para jogar, para aprender, para nos desafiar. Professores e alunos aprendendo juntos a conhecer e dominar estratégias das peças e do tabuleiro, a aprender em outro espaço e sob outras formas de interação onde se perde o referencial tutelado da “hierarquia” do professor que sabe e do aluno que aprende. Aqui estamos todos aprendendo, na mediação, onde a ação do interlocutor nos desafia.

#### **4. Promovendo movimentos no currículo: jogos de tabuleiro na educação de surdos**

Os problemas que existem hoje nas escolas para surdos, e nas escolas em geral, correspondem muito mais a uma definição ideológica de educação do que a uma simples organização estrutural das salas de aula. A postura educacional bilíngue, instituída através de experiências distintas, traz para o debate educacional o reconhecimento da condição da surdez como diferencial linguístico - cultural que deve ser introduzido nas práticas institucionais. Em um centro de construção de conhecimento, por excelência função da escola, deve-se ter como princípio básico o resgate de um ensino compartilhado entre os significados individuais, social e culturalmente estabelecidos.

A responsabilidade de estabelecer uma definição intersubjetiva que permita iniciar o processo de construção de significados compartilhados recai em grande parte sobre o adulto, pois é ele que conhece o contexto mental do aluno e não ao contrário. A colaboração entre pares enriquece a interação, valorizando a participação ativa no grupo como um processo de colaboração e demonstrando que as crianças tem maior possibilidade de aprender conceitos quando trabalham em grupo do que individualmente.

A possibilidade de negociar interpretações e significados no transcurso das atividades conjuntas com os adultos ou com outras crianças conduz a criança à ascensão progressiva das representações e significados dos conteúdos culturais. A interação do surdo com outros surdos

mais capacitados cria um espaço real de aprendizagem, os colegas e o adulto surdo, neste contexto, ocupa um destacado papel. O ensinar que se propõe emancipatório tem na prática da liberdade uma relação contrária à síntese, à totalização, à generalização. A amizade no ensinar e aprender consiste em estar inquietado pelo mesmo. O mesmo que não se traduz na forma única do saber

A essência do ato de compartilhar conhecimento requer como princípio básico a máxima em que “duas pessoas passam saber o que antes uma só sabia”, e se ocupa da comunicação como real possibilidade de, através da reunião das experiências, chegar a um novo nível de compreensão, superior ao que possuíam antes. A teoria histórico cultural, construída sob os postulados de seu mentor Lev Vygotsky (1896 - 1934) e de seus colaboradores, nos fornece os aportes esclarecedores no entendimento da aprendizagem como processo de construção social do conhecimento. Os escritos de Vygotsky (apud Van der Veer e Valsiner, 1996) sobre a formação de conceitos compreendem a parte mais conhecida de seu trabalho, mas raramente são interpretados levando em consideração o contexto histórico e a heterogeneidade dos experimentos desenvolvidos.

O Projeto de Extensão Jogos de raciocínio lógico na escolarização de surdos: promovendo *movimentos* no currículo foi constituído dentro da perspectiva da construção social do conhecimento, da escola como um espaço de diferentes saberes, diferentes práticas, tempos e modos de aprender. Para tanto, nas oficinas são aplicados jogos lógicos de tabuleiro originários de vários lugares do mundo, criados em diferentes períodos da história da humanidade, e vinculados a aspectos socioculturais bem próprios. Esses jogos são agrupados segundo os princípios de funcionamento e objetivos envolvidos, formando módulos didáticos. Dentro de cada módulo, os jogos ou sequências são ordenados segundo a complexidade de suas regras, facilitando a sua compreensão e permitindo que atenção do aluno esteja focada apenas em um novo conceito por vez.

O envolvimento lúdico do ‘jogar’ permite que a informação seja assimilada de forma gradativa e com envolvimento emocional, quando a mesma é retida de forma consistente. Este é mesmo princípio aplicado nos jogos de vídeo-game, por exemplo, onde passar uma fase de um jogo significa normalmente adquirir uma nova informação: um novo poder, um novo desafio, e um novo e mais complexo objetivo. As oficinas são inicialmente divididas em **seis módulos**.

O **primeiro módulo** inicia-se com o jogo coreano Pong-hau-k’i, dito ser o mais simples do mundo, e termina com o Jogo do Moinho (ou Trilha), passando por jogos de

bloqueio como o Madelinette e o Mu Torere, e de alinhamento como o Tapatan, o Three Men's Morris e o Shisima. Trata-se de uma trajetória divertida e desafiadora onde, a cada 10 ou 15 minutos, muda-se o cenário ou acrescenta-se alguma nova regra simples, e novas estratégias devem ser desenvolvidas sem o treinamento ou a especialização prévia do jogador. O **segundo módulo** é associado ao princípio do movimento rápido até um destino, podendo praticar saltos para acelerar o deslocamento das peças do jogo. Ele apresenta aos alunos o jogo alemão Halma e o Halma Estrelado, conhecido na América como Xadrez Chinês ou Damas Chinesas. O **terceiro módulo** desenvolve o princípio da colocação estratégica de peças, sem incluir o movimento dessas. Inicia-se com o conhecido Jogo-da-Velha, passando por Quatro-em-Linha e Reversi, até chegar ao famoso jogo japonês Gomoku. O **quarto módulo** está relacionado a captura das peças adversárias. Talvez um dos jogos mais antigos nesta categoria seja o Alquerque, e o mais conhecido atualmente seja o Jodo de Damas. No **quinto módulo**, são apresentados os jogos de caça, onde os adversários encontram-se em condições desiguais de disputa. Esses jogos estão presentes no mundo todo, em diferentes culturas, e geralmente com nomes associados a animais, como o Urubu e os Corvos, os Tigres e as Vacas, a Raposa e as Galinhas, entre outros. Este módulo inclui também o único jogo de tabuleiro encontrado entre os indígenas brasileiros, o Jogo da Onça. Por fim, o **sexto módulo** está relacionado ao Xadrez. Um método inovador de ensino do Xadrez foi desenvolvido para permitir que as pessoas (crianças e adultos) aprendam a jogar de forma simples, rápida e sem a necessidade de decorar o grande número de regras e informações associadas a este complexo jogo. Para isso, vários novos jogos com algumas peças e regras do Xadrez foram desenvolvidas e são aplicados de maneira sequencial, lúdica e didática.

O projeto seguirá *movimentando* currículos. Na continuidade deste trabalho, a escola parceira do projeto organizará oficinas para alunos de outras escolas e, nestas oficinas, os professores serão os alunos que já concluíram os seis módulos e é muito provável que os professores da escola sejam alunos das oficinas. Professores na condição de alunos de seus alunos, esta é com certeza uma boa *“movimentação”* na escola.

FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. EDUCAR COM A CABEÇA. Artigo da revista *Mente e Cérebro*, edição especial, nº. 8, 2006.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Pag 281 – 295.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. Florianópolis: *Perspectiva*, UFSC/CED, NUP, n.22, 2005.

SKLIAR, Carlos. ¿Y si el outro no estuviera ahí ...? notas para una pedagogia de la alteridad. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2002.

VASCONCELLOS, Vera, VALSINER, Jaan. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.