

Jogos de tabuleiro no aprimoramento das habilidades comunicativas em universitários como proposta de intervenção pedagógica

Board games in improving communication skills in university students as a proposal for pedagogical intervention

CLEDILSON CARLOS DOS SANTOS ARAÚJO
Pós-graduando em Docência na Educação Superior (UNIPAM)
E-mail: cledilsoncarlos@unipam.edu.br

MARA LÍVIA DE ARAÚJO
Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: marala@unipam.edu.br

Resumo: Diante das dificuldades, ou mesmo de medo e ansiedade nas situações que exigem interação e comunicação, muitos alunos se sentem pressionados pela dinâmica universitária. Por saberem que qualquer ramo de atuação futura exige um nível mínimo de comunicação ou por terem vivido, anteriormente, situações traumáticas, o fato é que nem todas as pessoas conseguem desenvolver espontaneamente estratégias que as ajudem a superar questões desse tipo. O objetivo deste artigo foi apresentar uma sugestão de intervenção pedagógica viável e potencialmente efetiva no treinamento das habilidades comunicativas de alunos em nível universitário. Por meio da combinação de técnicas de dessensibilização progressiva com aplicação de jogos de tabuleiro, somados à aplicação do ciclo de aprendizagem vivencial e de técnicas de relaxamento, foi possível oferecer um programa de treinamento das habilidades comunicativas para alunos com medo de falar em público e com outras dificuldades de comunicação/interação. Esse programa pode contribuir para melhorar a qualidade de vida e a aprendizagem desses alunos e simultaneamente auxiliar as instituições de ensino na identificação, na orientação e no encaminhamento dos alunos que apresentem transtornos fóbicos mais graves.

Palavras-chave: habilidades comunicativas; jogos de tabuleiro; ensino universitário; inteligências múltiplas.

Resumo: Faced with difficulties, fear, and anxiety in situations that require interaction and communication, many students feel pressured by the university dynamic. Knowing that any future career field requires a minimum level of communication or having experienced traumatic situations previously, the fact is that not everyone can spontaneously develop strategies to overcome such issues. The aim of this article was to present a viable and potentially effective pedagogical intervention proposal in training communication skills of university-level students. By combining progressive desensitization techniques with board game application, along with the application of the experiential learning cycle and relaxation techniques, it was possible to offer a communication skills training program for students who fear public speaking and have other communication/interaction difficulties. This program can contribute to improving the quality of

life and learning of these students while simultaneously assisting educational institutions in identifying, guiding, and referring students with more severe phobic disorders.

Keywords: communication skills; board games; university education; multiple intelligences.

1 INTRODUÇÃO

A percepção de que as habilidades de comunicação são essenciais em quase todas as áreas de atuação é praticamente um mantra que acompanha qualquer universitário em seus anos de formação. Tal como a oratória é importante para os estudantes de direito, a capacidade de se expressar em uma equipe é essencial para os que estão se formando nas áreas de gestão e administração. Para os futuros professores, a necessidade de se comunicar é ainda mais evidente. O processo ensino-aprendizagem depende disso, tanto que o Ministério da Educação dedicou o quarto item da lista de dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exclusivamente para discorrer sobre a relevância das habilidades comunicativas mais necessárias¹.

No entanto, a necessidade de boas habilidades comunicativas não está direcionada exclusivamente para a atuação profissional. Mesmo durante o período de formação, essas habilidades se mostram imprescindíveis, seja para a interação informal com os colegas e professores, seja para as apresentações formais de trabalhos acadêmicos, que, mesmo em modalidade EaD, exigem uma habilidade comunicativa em algum nível para seu cumprimento.

Ademais, é notório que o aprimoramento da capacidade de comunicação pode melhorar consideravelmente a qualidade de vida de uma pessoa, enquanto os entraves sociais e os transtornos gerados pela dificuldade de comunicação podem impactar negativamente, gerando traumas ou, no mínimo, situações de desconforto.

Em um estudo com 452 pessoas da cidade de São Paulo, D'el Rey e Pacini (2005) confirmaram os achados prévios que indicavam a existência de uma taxa elevada de pessoas que sofrem com medo grave de falar em público. Diante dessa constatação, a universidade parece ser uma instituição pertinente para oferecer a oportunidade de aprimoramento das habilidades comunicativas, contribuindo para a superação do medo de falar em público nos casos mais usuais, ou mesmo orientando devidamente os estudantes que apresentarem casos mais graves de fobia social para o tratamento mais indicado.

Por mais que, em um ambiente ideal, as habilidades comunicativas possam ser estimuladas ao longo do desenvolvimento e amadurecimento natural de uma pessoa, não existe empecilho contundente para que não se desenvolvam trabalhos específicos para o aprimoramento dessas habilidades em pessoas adultas. Para Sá (2018), nada justifica a tendência de considerar que a comunicação oral não pode ser um objeto de ensino e aprendizagem.

E uma vez caracterizado desta forma, é coerente que estratégias pedagógicas específicas para pessoas adultas sejam elaboradas para indivíduos em idade

¹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf.

universitária. “Comunicar com proficiência – oralmente e por escrito – é fundamental para o sucesso acadêmico e, acima de tudo, para o exercício de uma cidadania ativa e crítica” (SÁ, 2018, p. 5).

Portanto, o que o presente trabalho apresenta é uma proposta de intervenção pedagógica que utilize a aplicação de jogos de tabuleiro como estratégia de dessensibilização sistemática para as pessoas com medo de falar em público simultaneamente como treinamento das habilidades comunicativas dos estudantes universitários que apresentem dificuldades de comunicação, oratória, ou mesmo de comunicação interpessoal.

2 DESSENSIBILIZAÇÃO SISTEMÁTICA

A dessensibilização sistemática é um recurso terapêutico utilizado para diminuir ou até mesmo eliminar comportamentos de evitação a estímulos fóbicos por meio de respostas assertivas (TURNER, 2002). Pode ser utilizada através de ferramentas que ensinam os pacientes uma resposta contrária à ansiedade (técnicas de relaxamento, por exemplo) e, posteriormente, exponham o paciente de maneira gradual (imaginária ou ao vivo) ao que lhe desencadeia a ansiedade (TURNER, 2016).

É uma proposta mais recorrente em estudos sobre psicologia do que de comunicação e educação, mas tendo em vista os efeitos de superação pessoal almejados com a realização dessa intervenção, é pertinente que ela seja desenvolvida e aplicada de maneira interdisciplinar. Contudo, evidencia-se a importância do acompanhamento psicológico diante da identificação de níveis elevados de ansiedade e medo.

Segundo D’el Rey (2002), o que mais difere a dessensibilização sistemática da exposição *in vivo* é a associação das exposições graduais com técnicas de relaxamento. Para Brochado (2002), a aplicação da dessensibilização sistemática pressupõe três pontos constituintes e fundamentais:

- *Estabelecer a hierarquia do medo*: o paciente, amparado pelo terapeuta, lista os estímulos que lhe ocasionam o medo, e depois os classifica de maneira hierárquica.
- *Aprender técnicas de relaxamento*: o paciente aprende formas de relaxar que podem ser utilizadas antes de situações de medo e ansiedade.
- *Exposição gradual*: respeitando a hierarquia do medo, o paciente é exposto de maneira gradual ao que lhe ocasiona medo ou ansiedade, começando pelas situações mais leves e aumentando gradualmente, até que o paciente supere o quadro de fobia ou ansiedade.

Nessa intervenção, a intenção é que os jogos disponíveis no programa possam ser elencados por níveis de exposição às necessidades de comunicação e posteriormente sejam utilizados como forma de exposição atenuada dos alunos às situações de comunicação interpessoal, de trabalhos em equipe e mesmo de fala pública.

3 JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Do ponto de vista exclusivamente pedagógico, é sabido que a utilização de jogos facilita o processo de construção do conhecimento. Freire (1996) defende que, enquanto brinca, o aluno aprende incessantemente e reforça que jogos em situação de ensino não podem ser compreendidos como algo descomprometido. Como um instrumento pedagógico eficaz, promovem a mediação e a assimilação entre o simbólico e o vivenciado em situações reais (VYGOTSKY, 1999).

Segundo Kishimoto (2003), Platão percebia nas “brincadeiras” uma via educativa mais eficiente que a utilização de violência e opressão. Ainda, segundo a autora, Aristóteles também defendia o uso de jogos que simulavam atividades sérias como forma de preparação para situações futuras. Esse ponto em especial corrobora a proposta de utilização dos jogos para promover situações onde as habilidades de comunicação são necessárias.

Para Marinho (2007), por se tratar de uma forma lúdica, prazerosa e concreta de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, os jogos podem ser utilizados como recurso didático em quase todas as áreas de conhecimento.

Nesse ponto se faz pertinente ainda a observação de que, mesmo quando não é totalmente prazeroso, o jogo possui características que motivam e aumentam o interesse sobre determinado assunto simplesmente como resultado da dinâmica utilizada para vencer os desafios. Nesse sentido Kishimoto (2003), discorre que “nem sempre o jogo possui essa característica, porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira” (KISHIMOTO, 2003, p. 23).

Portanto, seja para evitar a frustração da derrota, seja para desfrutar da sensação de vitória e/ou do clima de confraternização que alguns jogos podem proporcionar, o aluno, ao se sujeitar às regras de um jogo, participa de situações virtuais e controladas, com considerável potencial para conduzi-lo por experiências que futuramente podem lhe ser úteis em uma situação real.

Existem projetos recentes em que a utilização de jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica de ensino já se consolidaram como ferramenta pedagógica eficaz ao que se propõe. É possível citar o “Alfabetizar” (TORRES; FAGUNDES, 2018), que é voltado para a alfabetização; o “Ordena” (FRITSCH; SILVA; SOUZA, 2015), que é aplicado em cursos superiores como ferramenta de ensino de métodos de ordenação; e o “Altvra” (SANTOS *et al.*, 2019), que é utilizado como ferramenta na dessensibilização sistemática de pessoas com acrofobia.

A utilização de jogos educativos pelos analistas do comportamento é, ainda, pouco explorada, apesar de seus “procedimentos similares àquelas adotadas pela programação de ensino e da grande possibilidade de aplicação dos princípios da Análise do Comportamento” (PERKOSKI, SOUSA, 2015, p. 86).

Todos esses jogos são um forte indicativo de que estratégias semelhantes possam ser desenvolvidas para outras finalidades pedagógicas, contudo ainda existe uma carência de projetos sobre a utilização de jogos para o treinamento das habilidades comunicativas — carência que é ainda mais latente da perspectiva de amparar alunos com dificuldades comunicativas em período universitário.

3.1 JOGOS DE TABULEIRO PARA O APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Quanto aos jogos de tabuleiro especificamente, é possível afirmar que eles parecem ser mais indicados para a finalidade dessa intervenção do que os jogos eletrônicos. Isto porque a comunicação interpessoal já se faz necessária para a aplicação deles, o que não acontece necessariamente nos jogos digitais, ainda que possibilitem vários jogadores simultaneamente.

Os jogos de tabuleiro já são utilizados com finalidades pedagógicas há muitos anos, e sua popularização baseada num apelo pedagógico se deu ainda na era da prensa, quando esta indústria, juntamente com cartógrafos, criava jogos com temas de geografia e com dinâmica de corrida. Para Goodfellow (1998), quando a alfabetização se tornou uma pauta prioritária, surgiu a necessidade de tornar mais atrativo o ensino de habilidades de leitura e escrita e de conhecimentos aritméticos. Foram justamente os jogos de tabuleiro que foram utilizados como veículos de informação e conhecimento; o que originou, conseqüentemente, os jogos que hoje conhecemos como jogos educacionais.

Posteriormente, a discussão sobre a pertinência dos jogos educacionais tornou-se objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento.

Jimenez-Silva, White-Taylor e Gomez (2007), por exemplo, delineiam um projeto que utiliza jogos de tabuleiro para o ensino de Matemática no ensino fundamental; Figueres (2016), em sua dissertação de mestrado, estuda os games que podem ser utilizados para o ensino de tecnologia no ensino médio; Dahlin, Larsson e Erlich (2013), por sua vez, apresentam o uso de jogos de tabuleiro para o ensino de Engenharia; e Bochennek (2007) realizam uma revisão de jogos de tabuleiro para o ensino de Medicina (ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 148).

Jogos de tabuleiro vêm sendo continuamente utilizados das mais diversas formas na educação. Já existem inclusive plataformas digitais que disponibilizam jogos de tabuleiro clássicos para serem jogados de maneira on-line. Portanto, a hipótese da utilização de jogos de tabuleiro para o treinamento de habilidades comunicativas parece promissora.

Considerando ainda o impacto comportamental dessa experiência, temos os benefícios gerados pela interação entre pessoas que buscam o mesmo objetivo. Por conta da contínua interação entre os jogadores, evidenciada nos jogos de tabuleiro modernos, as possibilidades de jogo também são abertas a partir da análise dos erros, que são evidenciados e constatados pelo próprio jogador, levando-o a perceber o motivo de uma jogada malsucedida e a posterior mudança de estratégia (PRADO, 2018, p. 31).

Treinamentos para falar em público, cursos de oratória acadêmica e demais propostas do tipo possuem bons resultados eventualmente. Mas é inegável que as próprias dinâmicas e tentativas de falar em público durante esses treinamentos podem também se tornar momentos de exposição pública de pessoas com dificuldades de

comunicação, agravando inclusive o nível de trauma e nervosismo frente ao público. O jogo de tabuleiro seria, então, uma oportunidade virtual e controlada de treinar estratégias que podem ser reproduzidas em situações reais e oferecer um repertório de comportamentos que funcionem melhor que os utilizados anteriormente pela pessoa em situação de exposição.

Perkoski e Sousa (2015), analisando o impacto comportamental e o desenvolvimento de jogos educativos de tabuleiro, concluíram que importantes habilidades sociais como empatia, capacidade de resolução de problemas interpessoais e assertividade, podem ser aprimoradas por meio de jogos de tabuleiro. Sugerem ainda que o desenvolvimento de habilidades sociais pode ser usado como estratégia de prevenção ao *bullying*.

É notório também que nem todos os jogos modernos de tabuleiro com propostas educativas sejam pertinentes para essa intervenção e, por isso, é interessante que a possibilidade de inserção de novos jogos no programa seja avaliada pelos profissionais de comunicação, educação e psicologia, designados para acompanhar o programa.

4 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS SOB O PRISMA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Entre os conceitos essenciais para a realização dessa intervenção, há ainda um lugar de destaque para o conhecimento das “habilidades comunicativas” sob o enfoque da teoria das inteligências múltiplas, desenvolvido por Gardner (1994). Deve-se, portanto, compreender que o denominado aqui como “habilidades comunicativas” é a área de convergência das inteligências “interpessoal”, “intrapessoal” e “linguística”, teorizadas por Gardner (1995).

Isso porque Gardner (1995) constatou em seus estudos que as pessoas aprendem de maneira diferente e possuem aptidões, portanto inteligências diferentes se desenvolvem em proporções distintas e particulares em cada pessoa. Seguindo esse entendimento, Gardner (1995) teoriza que existem 7 inteligências identificáveis, que podem auxiliar o processo escolar no sentido de desenvolver e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência.

As sete inteligências são: inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica; inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. É possível perceber que três delas estão diretamente relacionadas à capacidade de comunicação usual:

- *Inteligência linguística*: refere-se ao fato de a formulação das sentenças preceder a capacidade de expressão oral e de o domínio da língua e de suas possíveis variações e aplicações serem elementos que impactam diretamente na compreensão do que é comunicado.
- *Inteligência interpessoal*: refere-se exatamente à capacidade de entender e interagir com outras pessoas.

- *Inteligência intrapessoal*: refere-se à capacidade de se autoconhecer e entender as próprias aptidões como importante fator para controlar o medo de expressar publicamente.

Obviamente, como Gardner (1995) mesmo defende, as inteligências não estão distribuídas nem atuam de maneira independente umas das outras. É fato que inteligências como a corporal-cinestésica e a musical também são caracterizadas como aptidões comunicacionais. No entanto, essa intervenção deve levar em consideração a capacidade de comunicação de mensagens completas e menos subjetivas, principalmente por se tratar de um estudo no âmbito universitário. Ou seja, ainda que a inteligência corporal-cinestésica favoreça uma expressão corporal condizente com o que é comunicado, a possibilidade da transmissão de uma mensagem completa somente pela aptidão cenestésica seria uma exceção quase utópica, e não uma possibilidade recorrente ou ideal. Da mesma maneira, a inteligência musical é uma aptidão comunicativa expressiva; mas, tendo em vista a pertinência da sua utilização, não pode ser tomada como objetivo da intervenção a ser aplicada.

Toma-se então que o termo “habilidades comunicativas”, doravante, diz respeito a todo o espectro de habilidades próprias referentes às inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal. Mas reitera-se que tais delimitações são uma limitação necessária, tendo em vista a aplicabilidade dessa intervenção no ambiente universitário e, portanto, não significa em nenhuma instância a sobreposição ou supervalorização de alguma inteligência em detrimento das demais.

A teoria desenvolvida por Gardner (1995) é essencial para que possamos valorizar as habilidades claramente mais apuradas numa pessoa, no sentido de que ela compreenda que qualquer atuação neste sentido tende a deixá-la mais realizada e, simultaneamente, para treinar e desenvolver as habilidades que não são proeminentes até o ponto onde elas não sejam mais motivo de sofrimento e privações no âmbito profissional ou social.

Portanto, é importante que os profissionais designados para acompanhar o programa tenham plena consciência a respeito da abordagem pedagógica amparada no conhecimento das “habilidades múltiplas”, para que a real intenção dessa intervenção não sofra nenhuma distorção prévia e/ou durante sua aplicação. Ou seja, a intenção é treinar pessoas com dificuldades de comunicação (ou que queiram se aprimorar) para situações de interação, trabalhos em grupo e situações em que precisem falar em público. Sempre na intenção de prepará-los para situações seguintes, sejam elas na instituição de ensino ou na vida profissional que a sucede.

Ainda que alguém em tratamento psicológico possa recorrer à intervenção de maneira complementar, ela não pode ser tomada como solução para fobias mais graves nem mesmo como promessa de transformar pessoas tímidas em comunicadores exímios. Esta é uma iniciativa pensada para auxiliar no processo ensino-aprendizagem no contexto universitário e conseqüentemente na qualidade de vida dos estudantes de cursos superiores.

Mesmo não excluindo a possibilidade de que alguns alunos participem do programa visando aperfeiçoar sua aptidão prévia quanto às “habilidades comunicativas”, é pertinente lembrar que a necessidade da sua realização não emerge somente de uma

percepção lógica e empírica; existem evidências científicas de como problemas de comunicação podem afetar a qualidade de vida das pessoas adultas. De maneira mais específica para este estudo, temos a pesquisa já citada anteriormente de D'el Rey e Pacini (2005), denominada “Medo de falar em público em uma amostra da população: prevalência, impacto no funcionamento pessoal e tratamento”; foram entrevistadas 452 pessoas adultas e, delas, 143 pessoas alegaram medo substancial de falar em público (MSFP).

Por fim, o ideal é que os responsáveis pela aplicação do programa de intervenção tenham sido apresentados à teoria das “habilidades múltiplas” de Gardner (1995), que aprendam sobre as técnicas de relaxamento pertinentes ao programa e conheçam o arcabouço teórico que sustenta a dessensibilização sistemática como método de intervenção. Ademais, que previamente tenham treinado a execução dos jogos propostos, a fim de que os esforços de comunicação ocorridos durante os jogos estejam dentro do previsto, ou seja, de maneira controlada e induzida gradualmente.

5 METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO PROPOSTA

5.1 ESTRUTURA DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

A proposta é que turmas de interessados sejam formadas, respeitando o limite de 12 alunos participantes por turma. Cada turma participou de 6 encontros com 2 horas de duração cada um, e realizados com pelo menos 15 dias de intervalo. A estrutura básica dos encontros é a seguinte:

Sessão de relaxamento > Aplicação dos Jogos > Realização do Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV)

Cada uma das reuniões deve ser iniciada com uma sessão de relaxamento, que visa a combater, pelos participantes, qualquer tensão natural despertada pela expectativa com o treinamento e, simultaneamente, corroborar as partes fundamentais da estratégia de dessensibilização sistemática defendida por Brochado (2002). A técnica de relaxamento progressivo de Jacobson (1987) pode ser utilizada como base para essa primeira etapa dos encontros, por se tratar de uma técnica simples e efetiva que pode ensinar os participantes a autoindução do estado relaxamento. Essa sessão deve durar em torno de vinte minutos apenas.

Somente o primeiro encontro pode se alongar por no máximo 10 minutos, devido à necessidade de apresentação dos membros e da hierarquização dos seus medos, que pode ser feita por meio de questionário simples e impresso, em que os alunos vão enumerar de 1 a 3, por ordem de situação mais assustadora, uma lista com as seguintes situações: “Falar diante da turma em uma apresentação de seminário ou trabalho”, “Ter que explicar para sua equipe porque você não concorda com o decidido pela maioria”, e “Ter que negociar um preço possivelmente exagerado com um vendedor”.

Depois da sessão de relaxamento, os tutores da turma realizam a explicação e a aplicação do jogo que foi designado para aquele dia. Sempre deixam explícito que as

situações proporcionadas pelo jogo estimulam os participantes a interagir espontaneamente. Para a realização dessa etapa, o período de cem minutos deve ser suficiente.

Por fim, nos trinta minutos restantes os tutores devem realizar o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) com a turma — refletindo sobre o que sentiram nas situações propostas pelo jogo; sobre as partes que acharam mais desafiadoras e como se saíram sobre elas; sobre a possibilidade de generalização e replicação dos comportamentos que funcionaram no jogo para as situações cotidianas; e principalmente sobre uma proposição prática (a partir das conclusões da turma) para exercitar até o próximo encontro.

O acesso ao programa de intervenção sempre estará sujeito à decisão da instituição onde será implantado, mas o ideal é que seja amplamente divulgado entre os professores, para que eles possam encaminhar qualquer aluno que apresente a necessidade do treinamento das habilidades comunicacionais. Depois de um período de divulgação e inscrição, caso haja vagas sobrando, elas podem ser preenchidas por outros alunos que manifestem interesse de participação, ainda que não tenham apresentado problemas decorrentes da pouca aptidão comunicacional.

5.2 SESSÃO DE RELAXAMENTO

Se houver tempo disponível, nada impede que outras técnicas de relaxamento sejam aplicadas, mas, para o proposto nessa intervenção, a técnica de relaxamento progressivo de Jacobson (1987) parece ser a mais pertinente — também pelos poucos requisitos necessários para sua aplicação, mas principalmente pela capacidade de autonomia que gera nos participantes.

O relaxamento progressivo é uma técnica desenvolvida em 1983 que objetiva conduzir a pessoa para um estado de relaxamento consciente e profundo, fazendo com que ela reconheça os próprios pontos de tensão e possa relaxar (NOVAES; SANTOS, [s. d.]).

Tófolio Neto (2021) justifica sua preferência pela técnica de relaxamento progressivo, afirmando que existem outras técnicas de relaxamento muito eficazes, mas exigem atenção plena e geralmente exigem um alto nível de controle do processo, exigências que acabam gerando dificuldades, pouco engajamento e desistência dos iniciantes.

A técnica consiste em associar a respiração com a contração e o relaxamento cadenciado e consciente de 16 grupos musculares específicos, um de cada vez como o proposto por Jacobson: mãos; antebraços; bíceps; ombros; testa; olhos; mandíbula; garganta; lábios; pescoço; nuca; costas; peitoral; abdômen; coxas e panturrilhas.

Seguindo as orientações do intermediador, cada participante vai contraindo, mantendo e descontraindo um grupo muscular por vez. Com prática, posteriormente o paciente consegue identificar seus pontos de tensão e induzir a descontração daquele grupo muscular em específico.

Segundo Tófolio Neto (2021), a técnica de relaxamento progressivo promove autoconfiança na medida em que sua utilização independente é incentivada, ou seja, quanto mais o paciente aprende sobre a técnica e se vê capaz de aplicá-la sem a

necessidade da intermediação de um profissional, mais resultados positivos podem ser percebidos.

É justamente essa potencial independência gerada pelo aprendizado da técnica de relaxamento progressivo que faz dela a mais pertinente para o programa de intervenção proposto nesta pesquisa. Segundo Brochado (2002), a sessão de relaxamento inerente ao processo de dessensibilização sistemática visa ensinar o paciente técnicas capazes de gerar relaxamento diante de situações potencialmente tensas, mesmo fora das sessões terapêuticas.

5.3 OS JOGOS E OS NÍVEIS DE INTENSIDADE DE EXPOSIÇÃO

Inicialmente, o programa de intervenção utiliza três jogos modernos: Ilha Proibida, Pandemic e Bonanza. Dois deles têm dinâmica colaborativa, em que todos os jogadores são desafiados pelo jogo e trabalham em equipe; e um deles (Bonanza) tem dinâmica competitiva, em que só um participante é considerado vencedor.

Para alcançar os objetivos aqui já expostos, este programa invariavelmente precisa ser realizado por meio da aplicação de jogos classificados como modernos. Para Prado (2018,) a diferença entre os jogos modernos e os clássicos está principalmente na jogabilidade rápida e imersiva.

Os Jogos de Tabuleiro Modernos apresentam grandes variações em suas características, porém costumam ter a tendência em torno de um eixo comum: tempo curto de jogo (normalmente duram de 30 minutos a duas horas); grande interação entre os jogadores; conflito indireto entre os jogadores (competição por recursos e/ou pontos); ausência de eliminação de jogadores ou quando acontece, é feita de forma que este nunca tenha que esperar muito tempo para uma próxima partida; pouca influência da sorte; elementos que equilibram o jogo, como desvantagens para aqueles que lideram e/ou vantagens para aqueles que estão perdendo; dilemas que levam o jogador a pesar prós e contras de sua escolha e tomar uma decisão (PRADO, 2018, p. 31).

Tais características fazem com que os jogos modernos possuam mais elementos capazes de facilitar o processo de aprimoramento das habilidades comunicativas. Como essa intervenção espera como efeito o desenvolvimento e treinamento de uma habilidade social, é imprescindível que o fator “sorte” não seja o elemento de maior peso em nenhum dos jogos abordados.

Antes da descrição dos jogos que serão utilizados, é pertinente justificar que foram escolhidos por serem jogos de fácil acesso no mercado e por se encaixarem perfeitamente nas seis características descritas como essenciais por Huizinga (1971) para que um jogo seja considerado uma atividade proveitosa.

1	Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total, realizando em um clima de embasamento e entusiasmo, sendo uma atividade agradável que envolve inteiramente o jogador.
2	Esfera de espontaneidade, pois, mesmo existindo regras a serem seguidas, o participante, poderá contar com uma gama ampla de alternativas que dependerá de sua disposição e criatividade.
3	Limitação de tempo, em que o jogo se inicia num determinado momento e continua até que se chegue a certo fim.
4	Possibilidade de repetição, pois os jogos podem ser executados novamente a qualquer momento ou em períodos determinados.
5	Limitação de espaço, em que todo jogo se realiza dentro de uma área previamente delimitada, sendo que este espaço é reservado como se fosse um mundo temporário e fantástico dedicado à prática de uma atividade especial.
6	Existência de regras para que cada jogo se processe de acordo com regras determinadas conforme aquilo que “vale” num mundo temporário por ele circunscrito.

Fonte: elaboração dos autores com base em Huizinga, 1971.

Uma vez apresentados os critérios que fazem de um jogo uma atividade proveitosa, é necessário salientar que outros jogos podem ser adicionados ao programa se enquadrar na categoria de jogos modernos; atender aos critérios de atividade proveitosa de Huizinga; se, nitidamente, proporcionar situações de interação e comunicação num contexto lúdico e controlado.

5.3.1 Bohnanza²

Bohnanza é um jogo de cartas, cujo objetivo é cultivar e vender feijões. Sua dinâmica é competitiva, com tempo estimado para sua realização entre 30 e 45 minutos. O vencedor é o jogador que conseguiu acumular mais moedas vendendo feijões.

É um jogo de cartas para ser realizado em grupos de 3 a 5 pessoas. Sua dinâmica fundamental é que as cartas na mão de cada jogador devem ser “descidas” para a plantação (mesa) na mesma ordem em que estão. Como a lucratividade aumenta com mais feijões do mesmo tipo vendidos, isso exige um pensamento estratégico quanto aos tipos de feijões que serão necessários para desenvolver uma estratégia vencedora.

A cada rodada, mais duas cartas são colocadas sobre a mesa, e de lá só podem sair indo para alguma plantação de qualquer jogador. Como o espaço para cultivo é limitado a duas ou três plantações, e sementes novas não param de chegar, em poucos turnos o jogador começa a negociar as sementes que precisa e a fazer ofertas das que não precisa para que elas não o forcem a sacrificar as plantações mais lucrativas.

Do ponto de vista do treino em habilidades comunicativas, o ambiente criado pelo jogo e a motivação de fazer mais moedas que os demais jogadores criam uma atmosfera em que interagir ouvindo e falando é essencial. Ademais, no Bohnanza existe a necessidade de fazer e ouvir ofertas a cada turno, e uma melhora nos argumentos usados em cada uma dessas negociações é facilmente percebida já no final da primeira partida.

² Disponível em: <https://papergames.com.br/bohnanza/>.

O jogo recebeu várias premiações desde o seu lançamento em 1997. Entre as mais importantes, têm-se os prêmios do “Meeples’ Choice Award” (Jogo do Ano) nos Estados Unidos e “A la carte” – Melhor Jogo – Fairplay Magazine na Alemanha, ambos em 1997. Em 1999 também recebeu o Prêmio “Best Family Card Game” (Melhor Jogo de Cartas Familiar) – Games Magazine – EUA.

5.3.2 Ilha Proibida³

Ilha Proibida é um jogo cooperativo para ser jogado com até 4 pessoas. Os participantes precisam encontrar os tesouros de uma ilha misteriosa, antes que ela afunde completamente.

Cada participante possui uma habilidade exclusiva. Os participantes se revezam movendo seus peões pela ilha formada com cartões de terreno dispostos de maneira aleatória. No decorrer de cada partida, os cartões de terrenos vão “afundando” e se tornando inutilizáveis, o que aumenta o ritmo e a intensidade do jogo. Os jogadores precisam atuar em conjunto numa estratégia que os mantenha na ilha, evite a inundação e, ao mesmo tempo, permita recolher todos os tesouros.

Com variações e níveis de dificuldade que podem ser definidos antes de cada partida, é certo que a dinâmica do jogo vai deixá-lo mais emocionante e difícil à medida que a água sobe e obriga os participantes a fazerem sacrifícios. O jogo Ilha Proibida recebeu dezenas de premiações desde o seu lançamento. Os principais foram o “Mensa Select” e o “MTV Geek Top Board Game” de 2010.

Quanto à perspectiva do aprimoramento de habilidades comunicativas, o jogo apresenta uma dinâmica que exige planejamento em grupo e um senso imersivo de urgência que rapidamente induz os jogadores a interagir e a escolher uma entre as muitas estratégias possíveis para cumprir os objetivos dos jogos.

5.3.3 Pandemic⁴

No jogo Pandemic, quatro doenças virulentas eclodiram simultaneamente em todo o mundo, e o objetivo dos jogadores é combater e erradicar as doenças pesquisando a cura para cada uma das quatro pragas.

O jogo é colaborativo e pode ser jogado entre 2 a 4 pessoas; cada um deles será um profissional com habilidade exclusiva e crucial para cumprir os objetivos do jogo. O tabuleiro do jogo traz muitos centros populacionais do planeta. Em cada turno, os jogadores podem realizar até quatro ações, viajar entre cidades, tratar populações, descobrir uma cura e construir um centro de pesquisa.

Os eventos do jogo são cadenciados pelas cartas de um baralho; ele fornece habilidades aos jogadores, assim como esconde as cartas de “epidemia” que aceleram e exacerbam a atividade das doenças.

Para vencer, os participantes precisam decidir uma estratégia em conjunto e ainda decidir quem cuidará dos eventos adversos que podem acontecer no meio de cada

³ Disponível em: <https://devir.com.br/ilha-proibida/>.

⁴ Disponível em: <https://www.mundogalapagos.com.br/jogo-de-tabuleiro-pandemic/produto/PAN001>.

partida. O ambiente do jogo proporciona muitas situações inesperadas e, por vezes, é necessário abrir mão de uma estratégia, tomar um novo caminho, dividir a equipe em atuações distintas e etc.

É um dos jogos de tabuleiro mais famosos do mundo. A dinâmica colaborativa faz com que todos os participantes tenham que interagir e decidir qual seria o próximo movimento, bem como quais as consequências que cada movimento terá na estratégia principal traçada pelo grupo.

5.4 APLICAÇÃO DO CAV

O Ciclo de Aprendizagem Vivencial se justifica no programa pela necessidade de que os participantes possam entender como a experiência oferecida tem potencial para ensinar e contribuir para o desenvolvimento das suas habilidades comunicativas. Segundo Vila e Falcão (2002), os jogos com o objetivo de treinar pessoas só têm sentido se, ao final da sua realização, os participantes adquirem conhecimento suficiente para uma mudança de comportamento.

O Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) se apresenta como um processo de ensino-aprendizagem no qual o saber é construído a partir das vivências dos participantes da atividade. Realizando o CAV, os participantes reconhecem os pontos fortes e fracos das suas atuações na situação vivenciada (RIZZO *et al.*, 2015).

Segundo Alves W. M. *et al.* (2016), para aplicar o CAV, é necessário que os participantes se envolvam em todas as suas fases. O CAV é constituído por 5 fases: Vivência, Relato, Processamento, Generalização e Aplicação. “Vivência” é a aplicação do jogo; “Relato” é a etapa em que todos compartilham o que perceberam e sentiram durante o jogo; “Processamento” é o momento em que todos vão associar a experiência aos padrões de comportamento que perceberam durante a experiência; a “Generalização” é a etapa em que o tutor do grupo incentiva assimilações entre as situações do jogo e as vividas cotidianamente; por fim, a “Aplicação” é o momento em que o grupo decide uma forma de se comprometer com a mudança, planejando algo de concreto que possam exercitar no dia a dia.

Para Lisboa (2004), o CAV é um método que objetiva sistematizar o raciocínio de determinada experiência de maneira que o aprendizado seja efetivo e que, conseqüentemente, provoque mudanças de comportamento. Ademais, a própria realização desse ciclo pode ser documentada e utilizada para posterior publicação que valide ou não a eficiência do programa de intervenção.

6 CONCLUSÕES

Após o levantamento bibliográfico e a reflexão sobre os temas relacionados à utilização de jogos como ferramenta pedagógica, da aplicabilidade da dessensibilização sistemática para redução de ansiedade de estímulos fóbicos, bem como a análise de jogos de tabuleiro que têm as habilidades comunicativas como cerne para a superação dos seus desafios, é possível inferir que o ambiente proporcionado pelos jogos de tabuleiros seja favorável para treinar habilidades comunicativas e simultaneamente expor, de maneira gradual, um grupo de pessoas com tais dificuldades a situações em que seu esforço

pessoal de comunicação seja necessário, justificável e perceptivelmente menos atemorizantes que as vivenciadas na rotina universitária. Portanto, também é possível pressupor que a frequência do aluno em todas as etapas do projeto, respeitando os níveis de intensidade oferecidos e as reflexões proporcionadas via CAV, contribuam para o desenvolvimento pessoal dos alunos, aprimorando suas habilidades comunicativas e/ou atenuando a percepção negativa e inibitória que situações públicas provocavam.

Ainda que exista a necessidade evidente de estudos posteriores que validem ou aprimorem a intervenção proposta por este trabalho, há a expectativa de que a aplicação do programa facilite a identificação de alunos com suspeita de transtornos e/ou fobias mais sérias. Considerando-se a reação dos alunos no ambiente lúdico imersivo (cooperativo ou competitivo) proporcionado pelos jogos de tabuleiro, o profissional de psicologia designado para acompanhar o programa poderia orientar o aluno sobre como proceder após a conclusão do programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. D. *et al.* O jogo do método: jogos de tabuleiro como suporte ao ensino da disciplina Metodologia Científica. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 6, n. 2, p. 148-70, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560659005004>.

ALVES, W. M. *et al.* Avaliação do Ciclo de Aprendizagem Vivencial em uma Cooperativa Agropecuária. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21284/elo.v5i1.150>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BROCHADO, M. M. V. O medo no esporte. **Motriz**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 69-77, 2002.

D'EL REY, G. J. F.; PACINI, C. A. Medo de falar em público em uma amostra da população: prevalência, impacto no funcionamento pessoal e tratamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 237-242, maio 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000200014>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRITSCH, H. F.; SILVA, E. M.; SOUZA, J. G. Ordena: um jogo educacional para auxílio ao ensino de métodos de ordenação. In: ENCOINFO - CONGRESSO DE COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 17., 2015, Palmas - TO. **Anais [...]**. Palmas - TO: CEULP/ULBRA, 2015. p. 123-131. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encoinfo/wp-content/uploads/2020/03/123-131.pdf>.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 1, 1994. 339 p.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODFELLOW, C. The development of the English board game, 1770-1850. *In*: RESEARCH SCHOOL CNWS. **Board games studies**: international journal for the study of board games. Leiden - Países Baixos: CNWS Publications, 1998. v. 1.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JACOBSON, E. Progressive relaxation. **The American Journal of Psychology**, [S. l.], v. 100, n. 3/4, p. 522-537, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1422693>.

KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, D. G. **Jogos de tabuleiro**: estudo dos sistemas visuais. Portugal: ESAD Matosinhos, 2003.

LISBOA, R. **Jogos empresariais**. Belo Horizonte: Mettudo, 2004.

MARINHO, H. R. B. *et al.* **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

TÓFOLIO NETO, F. T. **Relaxamento muscular progressivo de Jacobson**: fundamentação teórica, aplicação e questões atuais de pesquisa. 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14458>.

NOVAES, L. C.; SANTOS, M. F. **Técnicas de relaxamento**. Curso online. USP, [s. d.]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5415862/mod_resource/content/1/T%C3%A9nicas%20de%20Relaxamento.pdf.

PERKOSKI, I. R., SOUZA, S. R. "O espião": uma perspectiva analítico comportamental do desenvolvimento de jogos educativos de tabuleiro. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 74-88, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18761/pac.2015.020>.

PRADO, L. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: Pandemic e o ensino de Ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 26-38, 2018.

D'EL REY, G. J. F. Exposição ao vivo no tratamento de agorafobia: relato de caso. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 4, p. 80-85, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000400010>.

RIZZO, S. *et al.* Flipped classroom, LCA y materiales de construcción: una experiencia didáctica para una actividad de aprendizaje cooperativa y activa. *In: WORKSHOP ON EDUCATIONAL INNOVATION IN ARCHITECTURE*, 3., 2015, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: GILDA, 2015. p. 234-241. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/81700>.

SÁ, C. M. **Técnicas de comunicação oral e escrita**. Portugal: UA Editora, 2018.

SANTOS, I. M. M.; FAGUNDES, F.; TEIXEIRA, I.; SOUZA, J. G. Altvra: um jogo sério de realidade virtual para o auxílio no tratamento de acrofobia. *In: ENCOINFO - CONGRESSO DE COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO*, 21., 2019, Palmas - TO. **Anais [...]**. Palmas - TO: CEULP, 2019. p. 17-26. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encoinfo/wp-content/uploads/2019/05/ALTVRA-um-jogo-s%C3%A9rio-de-realidade-virtual-para-o-aux%C3%ADlio-no-tratamento-de-acrofobia1.pdf>.

TORRES, K. S.; FAGUNDES, F. Alfabetizar: proposta de um *serious game* com realidade aumentada para apoio na alfabetização de crianças. *In: ENCOINFO - CONGRESSO DE COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO*, 20., 2018, Palmas - TO. **Anais [...]**. Palmas - TO: CEULP, 2018. p. 23-32. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encoinfo/wp-content/uploads/2020/03/AlfabetizAR-Proposta-de-um-serious-game-com-realidade-aumentada-para-apoio-na-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as.pdf>.

TURNER, R. M. A dessensibilização sistemática. *In: CABALLO, V. E. Manual de técnicas de terapia de modificação do comportamento*. São Paulo: Santos Editora, 2016. cap. 10, p. 167-195.

TURNER, R. M. A. Dessensibilização sistemática. *In: CABALLO, V. E. Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos, 2002. cap. 10, p. 167-195.

VILA, M.; FALCÃO, P. **Focalização de jogos em T&D**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.