Seção Temática

Jogos didáticos como estratégias interdisciplinares para o ensino de cultura clássica e língua latina na educação básica brasileira

Didactic games as interdisciplinary strategies for teaching classical culture and Latin language in Brazilian basic education

Fábio Frohwein de Salles Moniz
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil., Brasil
fabiofrohwein@letras.ufrj.br
https://orcid.org/0000-0003-2364-0011
Larissa Barreto Castineiras
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, Brasil
larissacastineiras@letras.ufrj.br
https://orcid.org/0009-0006-5834-1205
Débora Bomfim Barros
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, Brasil
deborabonfim@letras.ufrj.br
https://orcid.org/0009-0001-5146-9963

Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos vol. 38 1 30 2025

Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos
Brasil

Recepción: 15 Julio 2025
Aprobación: 08 Diciembre 2025

Resumo: O presente artigo debate o uso de jogos didáticos interdisciplinares como estratégias para o ensino de Cultura Clássica e língua latina na Educação Básica brasileira. Para tanto, apresentaremos duas propostas nossas: *Nomina plantarum*, que articula o ensino de latim com conteúdos de Biologia para o segundo ano do Ensino Médio; e *Metamorfases*, jogo de tabuleiro baseado na obra *Metamorfoses* de Ovídio, voltado ao nono ano do Ensino Fundamental. Baseados em teorias de Huizinga (2000), Froebel (2012) e Tonéis (2017), bem como nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), discutiremos como o lúdico, a gamificação e metodologias ativas (por exemplo, a sala de aula invertida) podem contribuir para tornar o ensino mais significativo e conectado às demandas contemporâneas. Argumentamos que essas propostas estimulam a aprendizagem colaborativa, a criatividade e o pensamento crítico, além de oferecerem possibilidades para a curricularização da extensão e a formação de professores em perspectiva interdisciplinar. Concluímos que os jogos didáticos representam recursos valiosos para promover o diálogo entre saberes clássicos e o cotidiano escolar, aproximando os estudantes de conteúdos tradicionalmente considerados elitistas, distantes ou desinteressantes.

Palavras-chave: Educação Básica, cultura clássica, jogos didáticos, interdisciplinaridade, ensino de latim.

Abstract: This article discusses the use of interdisciplinary didactic games as strategies for teaching classical culture and the Latin language in Brazilian Basic Education. To this end, we present two concrete proposals: *Nomina plantarum*, which connects Latin instruction with Biology content for the second year of high school; and *Metamorfases*, a board game based on Ovid's *Metamorphoses*, aimed at ninth-grade students in elementary school. Drawing on the theories of Huizinga,

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Froebel, and Tonéis, as well as the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base – BNCC (Brasil, 2017), we explore how playfulness, gamification, and active methodologies – such as the flipped classroom – can help make learning more meaningful and responsive to contemporary demands. We argue that these proposals foster collaborative learning, creativity, and critical thinking, while also offering opportunities for integrating extension activities into the curriculum and for teacher training from an interdisciplinary perspective. We conclude that didactic games are valuable resources for promoting dialogue between classical knowledge and the school context, bringing students closer to content traditionally seen as elitist, distant, or uninteresting.
Keywords: Basic Education, classical culture, didactic games, interdisciplinarity, Latin teaching.

O ensino de conteúdos clássicos na Educação Básica brasileira encontra-se hoje diante de desafios significativos, que vão desde a sua aparente marginalização nos currículos escolares até a percepção, por parte de certos professores e estudantes, de que se trata de um saber distante, elitista ou desatualizado. A própria noção de "clássico" – forjada historicamente, sobretudo a partir do século XIX – envolve recortes complexos de tempo, espaço e cultura: um cânone construído, muitas vezes eurocêntrico, que precisa ser criticamente revisto para dialogar com as demandas contemporâneas de uma educação democrática, inclusiva e plural. Nesse contexto, repensar o lugar das "clássicas" na escola significa não apenas revisitar tradições intelectuais, mas também transformá-las em objeto vivo de reflexão, debate e criação, conectando-as com a realidade dos estudantes e com os desafios do presente.

Ao mesmo tempo, cresce o reconhecimento de que o ensino escolar precisa ir além de modelos transmissivos e conteudistas, incorporando metodologias ativas que estimulem o protagonismo discente, o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho colaborativo. Nesse sentido, o uso de jogos didáticos surge como uma proposta metodológica promissora, que combina o lúdico com objetivos educacionais claros, possibilitando a construção de conhecimento de forma mais significativa e engajadora. Fundamentados em teorias de autores como Johan Huizinga, que enfatiza a função cultural e social do jogo, Friedrich Froebel, pioneiro na pedagogia do brincar, e Cristiano Tonéis, que discute a gamificação e a aprendizagem ativa, jogos educativos podem ser concebidos não apenas como instrumentos de avaliação ou revisão de conteúdo, mas como espaços de experimentação, pesquisa, criação e diálogo interdisciplinar.

No cenário educacional brasileiro, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância de desenvolver habilidades como a comunicação, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a cultura digital. Tais competências demandam estratégias pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, capazes de integrar diferentes áreas do saber em projetos significativos para os estudantes. A curricularização da extensão nos cursos de licenciatura e as discussões sobre a reformulação dos estágios também reforçam a necessidade de articular a formação docente com práticas concretas que transformem a relação entre universidade e escola básica, incentivando o desenvolvimento de materiais, propostas e experiências que possam ser efetivamente aplicadas em sala de aula.

É nesse contexto que se inserem as duas propostas didáticas apresentadas neste artigo: *Nomina plantarum*, um jogo de cartas, fichas e dados que visa introduzir rudimentos de gramática latina por meio de nomes científicos de espécies botânicas, articulando o ensino de latim e biologia para turmas do segundo ano do Ensino Médio; e *Metamorfases*, um jogo de tabuleiro inspirado nas *Metamorfoses* de Ovídio, planejado para o nono ano do Ensino Fundamental, com

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

ênfase em cultura clássica e língua portuguesa, integrando práticas de sala de aula invertida e aprendizagem ativa. Ambas as propostas foram desenvolvidas como parte de projetos acadêmicos de formação inicial docente e se ancoram em referenciais teóricos sólidos, alinhados à BNCC e às discussões atuais sobre ensino lúdico, interdisciplinaridade e gamificação.

Este artigo tem como objetivo apresentar essas duas experiências pedagógicas para refletir sobre o potencial do jogo didático como ferramenta de ensino interdisciplinar e significativa das "clássicas" na Educação Básica contemporânea. Pretendemos discutir como tais propostas podem contribuir para o enfrentamento dos desafios de motivação e engajamento dos estudantes, para o fortalecimento da formação docente e para a aproximação entre universidade e escola, por meio de práticas que favoreçam a curricularização da extensão e a reformulação dos estágios de licenciatura. Ao fazermos isso, buscamos colaborar com os debates sobre o lugar das "clássicas" na educação brasileira, propondo caminhos para que esses saberes, longe de se cristalizarem como patrimônio morto, possam se tornar fonte viva de aprendizagem, criação e transformação.

1. Fundamentação teórica

A noção de "clássico", ainda hoje corrente no imaginário escolar, não é um dado natural ou universal, mas uma construção cultural que se consolidou principalmente a partir do século XIX. Nesse período, impulsionado por movimentos nacionalistas, pela profissionalização da História como disciplina acadêmica e pelo estabelecimento de sistemas escolares formais, o cânone clássico foi sistematizado como um conjunto de obras, línguas e valores considerados superiores, fundadores de uma suposta identidade cultural ocidental (Bauman, 1999; Gadamer, 2006). Essa seleção do que seria "clássico" implicou operações de recorte e exclusão: restringiu-se geralmente à Antiguidade greco-romana, filtrada por perspectivas eurocêntricas e elitistas, ao mesmo tempo em que se silenciaram ou marginalizaram outras tradições e leituras. O "clássico" escolar passou a ser frequentemente percebido como algo distante, rígido e obrigatório, sobretudo no contexto das escolas brasileiras de Educação Básica, atrelado a práticas pedagógicas transmissivas e conteudistas que pouco dialogam com o cotidiano dos estudantes desse nível de ensino.

Questionar essa tradição é um passo necessário para pensarmos as clássicas na educação contemporânea. Não se trata de rejeitarmos os textos ou saberes antigos, mas de problematizarmos sua sacralização acrítica e promovermos abordagens que considerem seus sentidos múltiplos, suas mediações históricas e suas possibilidades de reinvenção no presente. Nesse sentido, estudar o "clássico" significa assumirmos o caráter histórico, cultural e dialógico desses saberes, reconhecendo sua complexidade e sua potência para provocar

reflexões críticas sobre nossa própria cultura. Essa perspectiva tem sido discutida também no âmbito brasileiro por autores como Maria Helena de Moura Neves (2003 e 2018) e Marcos Bagno (1997, 1999 e 2007), que problematizam o lugar das línguas clássicas e da tradição escolar no currículo nacional. Assim, propor o ensino de cultura clássica e língua latina na Educação Básica requer não apenas incluirmos tais conteúdos no currículo, mas repensarmos como trabalhá-los de modo a torná-los vivos, problematizados e apropriáveis pelos estudantes, respeitando suas realidades diversas e estimulando seu protagonismo intelectual.

Para fundamentarmos o uso do jogo como estratégia didática, é importante recuperarmos a reflexão de Johan Huizinga em *Homo ludens* (2000). O historiador argumenta que o jogo não é um simples passatempo ou algo infantil, mas um fenômeno cultural universal, presente em todas as sociedades humanas e até mesmo no mundo animal. O jogo cria um "círculo mágico" delimitado por regras e convenções próprias, em que os participantes se envolvem voluntariamente em atividades marcadas por tensão, competição, imitação e simbolismo. Segundo Huizinga (2000), a cultura nasce e se expressa em forma de jogo. Para ele, atividades sociais fundamentais – como rituais religiosos, justiça, arte e até mesmo guerra – possuem um componente lúdico estruturante, que organiza e dá sentido à experiência humana. Em suas palavras:

> O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria (Huizinga, 2000, p. 33).

Ao trazermos essa perspectiva para o campo educativo, o jogo deixa de ser visto como mero "recreio" e passa a ser reconhecido como prática cultural e pedagógica capaz de engajar os estudantes em processos de aprendizagem significativos. Friedrich Froebel (2012), no século XIX, já havia reconhecido o valor do lúdico para a educação infantil. Em sua concepção, o brincar não é apenas um passatempo, mas um meio essencial para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Kishimoto (1996), Froebel defendia que o jogo, ao permitir a expressão simbólica e a imaginação criativa, deveria ser planejado pedagogicamente para favorecer a comunicação, o raciocínio e a socialização. Essas ideias, que influenciaram fortemente a educação moderna, foram retomadas por outros teóricos, como Vygotsky (1996), para quem o brincar cria uma "zona de desenvolvimento proximal", possibilitando a internalização de conceitos e práticas sociais mediadas pela interação com o outro.

Na contemporaneidade, o debate sobre o uso pedagógico do jogo se ampliou com os conceitos de gamificação e aprendizagem ativa. Para Tonéis (2017), gamificar significa adotar elementos característicos dos jogos – como metas claras, regras, narrativa, desafios progressivos

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

e *feedback* constante – em contextos educacionais, a fim de estimularmos o engajamento, a motivação e o aprendizado significativo. Tonéis (2017) distingue entre o uso de jogos prontos e a gamificação como prática educativa que transforma tarefas potencialmente monótonas em experiências participativas. Ele defende que os jogos epistemológicos – que desafiam os alunos a formular hipóteses, resolver problemas e refletir criticamente – são especialmente potentes para a educação, pois possibilitam que o aluno se torne um "aprendiz epistemólogo", ou seja, alguém capaz de construir e avaliar suas próprias hipóteses em diálogo com o conhecimento (Tonéis, 2017).

Essa perspectiva converge com as propostas de sala de aula invertida (Bergmann; Sams, 2018), que buscam deslocar o foco do ensino transmissivo para o protagonismo discente. Nessa metodologia, conteúdos expositivos podem ser estudados previamente, liberando o tempo de aula para atividades colaborativas, discussões, resolução de problemas e projetos criativos. O jogo didático encontra aí um terreno fértil: pode se tornar parte de estratégias de aprendizagem ativa, permitindo que os alunos explorem conceitos, testem hipóteses, construam soluções em grupo e recebam *feedback* imediato. Além disso, as teorias sobre o jogo enfatizam sua função social. Huizinga lembra que o jogo cria comunidades temporárias de jogadores, cujas interações são reguladas por regras compartilhadas. Em termos pedagógicos, isso significa que o jogo pode favorecer o trabalho em equipe, a negociação de significados e o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a liderança e a resolução de conflitos.

As diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Básica não mencionam diretamente o ensino de cultura clássica ou de línguas antigas; contudo, ao definir competências gerais e específicas orientadas para a formação crítica, comunicativa e interdisciplinar, o documento abre espaços importantes para sua abordagem. A BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, comunicação, criatividade e cultura digital, além de incentivar práticas pedagógicas que rompam a fragmentação do conhecimento e articulem diferentes áreas em torno de problemas reais e significativos. No componente de Língua Portuguesa, por exemplo, diversos eixos – como Análise Linguística/Semiótica, Leitura e Produção de Textos – preveem o trabalho com processos de intertextualidade, relações entre textos de diferentes épocas, circulação de discursos culturais, modos de narrar e análise de tradições literárias. Embora não prescreva o estudo de cultura clássica, a BNCC legitima abordagens que mobilizem mitos, narrativas antigas, gêneros literários de longa duração e textos de referência da tradição ocidental como instrumentos para desenvolver a interpretação crítica e a reflexão sobre práticas culturais contemporâneas.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Desse modo, o ensino de conteúdos clássicos, quando problematizado e articulado a outras áreas, alinha-se às diretrizes do documento ao promover a leitura crítica, a interdisciplinaridade e a construção de sentidos em contextos diversos. É importante destacarmos que a BNCC adota um modelo de currículo por competências, que não define conteúdos específicos obrigatórios, mas orienta práticas e habilidades. Assim, a inserção de conteúdos clássicos depende da mediação pedagógica e das escolhas curriculares das redes e das escolas, o que torna ainda mais relevante propormos metodologias que articulem esses saberes a problemáticas contemporâneas e interdisciplinares.

As Orientações Complementares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) não fazem menção direta ao ensino de Cultura Clássica ou ao uso do latim no estudo de língua materna ou língua estrangeira. No entanto, o documento enfatiza a importância de metodologias que promovam investigação, autoria discente e práticas colaborativas, sugerindo que os jogos didáticos podem integrar não apenas processos avaliativos, mas também etapas de pesquisa, experimentação e apresentação de conteúdos. Ao recomendar que professores e estudantes desenvolvam conjuntamente propostas de jogos e outras atividades de caráter criativo e interdisciplinar, as Orientações delineiam princípios metodológicos que podem sustentar práticas inovadoras de ensino, inclusive aquelas que envolvem conteúdos clássicos. Assim, ainda que não prescrevam tais conteúdos, oferecem uma base pedagógica que legitima abordagens lúdicas, autorais e interdisciplinares como as propostas neste artigo.

É nessa perspectiva que se inserem jogos como *Nomina plantarum* e *Metamorfases*, cuja articulação entre saberes de latim, biologia e cultura clássica dialoga diretamente com as habilidades previstas na BNCC. No caso de *Nomina plantarum*, habilidades como EM13CNT103 e EM13CNT201 (Ciências da Natureza) orientam o trabalho com classificação científica, análise de nomenclaturas e investigação de critérios taxonômicos – aspectos que se integram naturalmente ao estudo dos nomes latinos das espécies. Em Linguagens, habilidades como EM13LP01 e EM13LP02 permitem discutir a historicidade das línguas e das práticas discursivas, legitimando a abordagem do latim como língua de ciência e patrimônio cultural. Já *Metamorfases* encontra respaldo em habilidades como EF89LP01, EF69LP45 e EF67LP34, que tratam de intertextualidade, leitura crítica de textos literários de diferentes épocas e produção criativa de narrativas, elementos centrais à proposta lúdica baseada em *Metamorfoses*. Dessa forma, os jogos não apenas se alinham às orientações da BNCC, mas concretizam sua ênfase na investigação, na produção autoral, na interdisciplinaridade e na análise crítica de práticas culturais diversas, agindo como instrumentos didáticos que tornam o documento curricular efetivamente operacional no cotidiano escolar.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Por fim, é importante considerarmos que a implementação de jogos didáticos no ensino de clássicas demanda uma reflexão aprofundada sobre a formação inicial e continuada de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Resolução CNE/CES n. 5/2021) enfatizam que a licenciatura deve articular ensino, pesquisa e extensão, garantindo ao futuro docente experiências formativas que integrem produção de conhecimento, intervenção social e práticas pedagógicas inovadoras. Embora as DCN não mencionem diretamente conteúdos de cultura clássica, diversos autores têm evidenciado sua relevância para a constituição de uma formação humanística crítica e reflexiva. Esses estudos apontam que a presença das clássicas na licenciatura – seja em disciplinas de língua latina e grega, seja em cursos de cultura, recepção ou teoria literária – contribui para o desenvolvimento de competências analíticas, históricas e linguísticas essenciais à docência. A curricularização da extensão, prevista no Parecer CNE/CES 584/2018, reforça esse movimento ao demandar que os cursos promovam projetos que dialoguem com as escolas e comunidades, criando condições para que propostas como jogos didáticos sejam desenvolvidas, testadas e avaliadas em contextos reais de ensino. Assim, o fortalecimento da formação docente em clássicas está diretamente relacionado à capacidade de criar metodologias que articulem teoria, prática e intervenção social, respondendo às necessidades da Educação Básica contemporânea.

A criação dos jogos *Nomina plantarum* e *Metamorfases* ocorreu em contextos distintos, mas ambos no âmbito da formação inicial de professores e sob orientação docente direta. *Nomina plantarum* foi desenvolvido como projeto de Iniciação Científica por uma licencianda em Letras (Português - Latim) e por uma dupla de licenciandos em Biologia, ao longo de dois semestres letivos (aproximadamente 180 horas de trabalho), com reuniões semanais de orientação e etapas intermediárias de revisão. Já *Metamorfases* foi elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso por uma licencianda em Letras (Português - Espanhol), ao longo de um semestre, com acompanhamento quinzenal.

Em ambos os casos, a autoria não foi individual isolada, mas colaborativa, envolvendo: (1) licenciandos responsáveis pelo desenho conceitual, elaboração das regras e produção dos materiais; (2) professor-orientador de latim contribuindo com fundamentação teórica, validação pedagógica e análise crítica das escolhas metodológicas; e (3) professores da Educação Básica participantes de oficinas-piloto, que contribuíram com sugestões, adequações de linguagem e demandas específicas da escola. O processo de confecção dos jogos incluiu diferentes fases documentadas: levantamento bibliográfico sobre jogos didáticos (Huizinga, 2000; Froebel, 1996; Tonéis, 2017; Vygotsky, 1996; Kishimoto, 1996), estudo dos documentos oficiais (BNCC, DCN da licenciatura), análise de jogos

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

similares existentes, elaboração de protótipos, produção de versões preliminares das cartas e tabuleiros e testes internos de jogabilidade. Dessa forma, o contexto de criação dos jogos evidencia que não se tratou de produção pontual ou improvisada, mas de projetos de pesquisa aplicada, com autoria colaborativa, acompanhamento sistemático, tempo de desenvolvimento definido e etapas formais de validação. Esses elementos reforçam o caráter formativo da experiência e sua pertinência para a discussão sobre inovação pedagógica na formação docente.

Mais do que promover interdisciplinaridade ou metodologias ativas, as propostas aqui apresentadas evidenciam questões estruturais que atravessam o ensino de saberes clássicos na Educação Básica. A implementação de jogos como *Nomina plantarum* e *Metamorfases* torna visíveis, por exemplo, as tensões entre o currículo prescrito e o currículo real: embora documentos oficiais reconheçam a importância da integração entre áreas, a prática revela limites concretos, como a falta de tempo, a fragmentação disciplinar e a ausência de espaços institucionais para planejamento coletivo.

Além disso, o desenvolvimento dos jogos mostrou que a interdisciplinaridade não é apenas um ideal metodológico, mas um processo que exige negociação entre diferentes culturas docentes, redefinição de papéis e enfrentamento de lacunas formativas, especialmente no que diz respeito à presença reduzida das culturas clássicas nas licenciaturas. Esses projetos funcionam, portanto, como dispositivos que expõem tais lacunas, permitindo identificar o que os futuros professores conseguem mobilizar autonomamente e o que ainda depende de apoio institucional ou de formação complementar. A partir dessas constatações, os jogos deixam de ser compreendidos apenas como alternativas inovadoras às práticas tradicionais e passam a operar como instrumentos de diagnóstico e intervenção: eles permitem observar como os estudantes respondem a conteúdos pouco familiares, como os professores articulam saberes de áreas distintas e quais condições são necessárias para que a inovação não se restrinja a iniciativas isoladas. Nesse sentido, a contribuição central das propostas não está somente na criação de materiais lúdicos, mas na possibilidade de repensar o lugar dos saberes clássicos no currículo e de compreender os desafios concretos que sua inserção impõe às escolas e à formação docente.

2. *Nomina plantarum*: ludicidade, latim e Biologia em diálogo

A proposta *Nomina plantarum* nasceu de uma inquietação concreta: as dificuldades enfrentadas por estudantes da graduação em Letras para aprender latim, somadas ao distanciamento percebido desse conteúdo em relação ao currículo da Educação Básica. O projeto

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

partiu da hipótese de que a aprendizagem de uma língua clássica pode se tornar mais significativa e atraente se for articulada a conteúdos escolares próximos da realidade do estudante – no caso, a Biologia e sua nomenclatura científica. O jogo, estruturado em 558 cartas, 324 fichas e um dado, propõe o ensino de rudimentos de gramática latina por meio da exploração dos nomes científicos de espécies botânicas.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

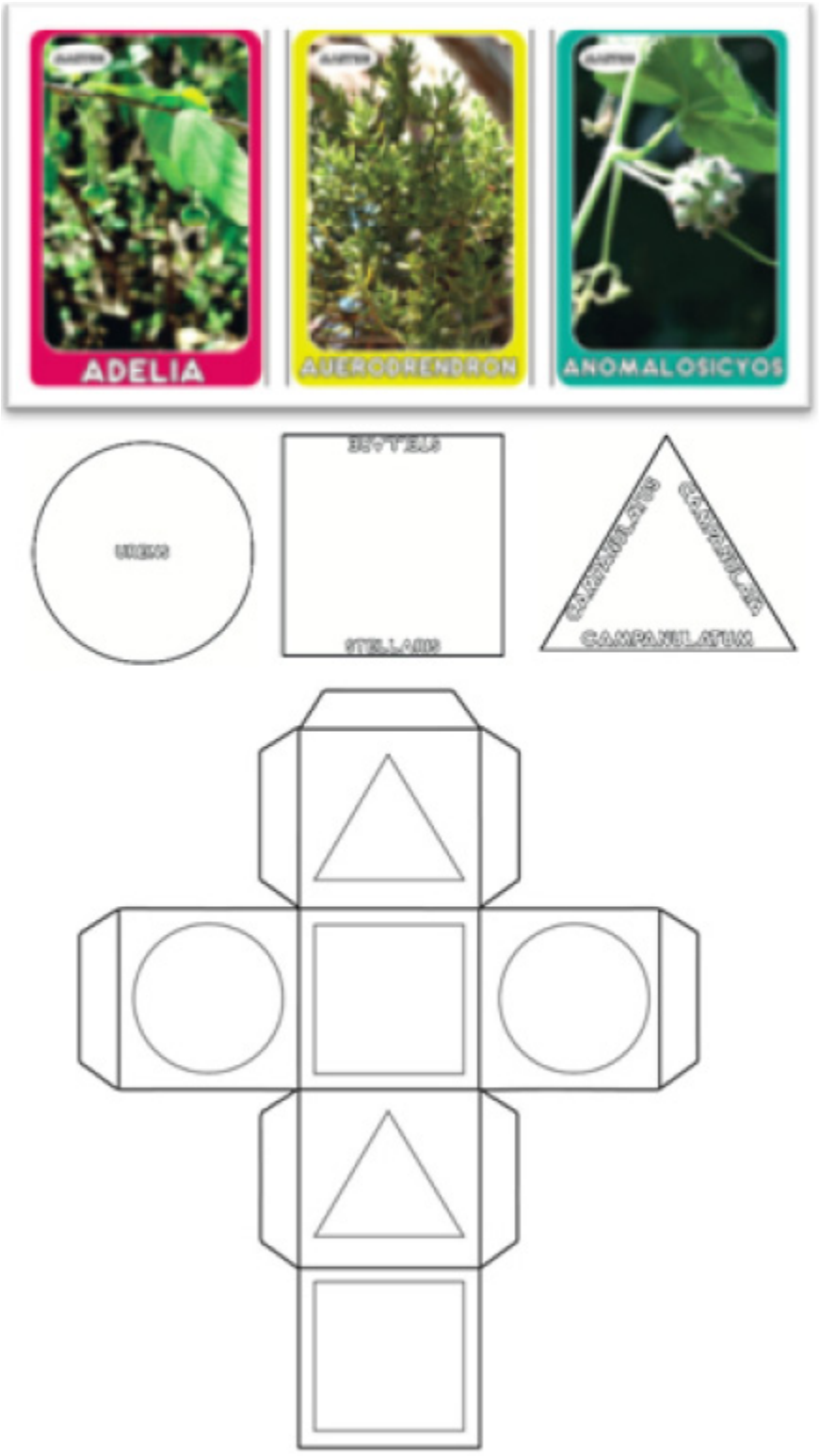

Imagem 1

Exemplos de peças do jogo *Nomina plantarum* – na primeira fileira, exemplos de cartas; na segunda, exemplos de fichas; na última fileira, diagrama aberto do dado.[1]

A preparação do jogo inicia-se com a distribuição de sete ou mais cartas para cada um de no máximo quatro jogadores, que interagem simultaneamente. Logo em seguida, o primeiro jogador lança o dado e, conforme a figura que se apresente na face voltada para cima, pega uma ficha triangular, quadrada ou circular. Caso o adjetivo/substantivo da ficha se relacione com o nome do gênero numa de suas cartas, o jogador coloca na mesa a combinação. Contudo, se não houver relação entre a ficha sorteada e a carta em mãos, o jogador deverá comprar uma nova carta. A combinação entre a ficha e a carta se faz apenas quando o adjetivo/substantivo se relaciona com a dica informada na carta. O jogador deverá observar a concordância com o gênero gramatical simbolizado pelas cores da borda das cartas (azul = masculino, rosa = feminino e marrom = neutro), utilizando a lateral da ficha em que se apresenta a forma adequada do adjetivo, quando se tratar de adjetivo biforme (fichas quadradas) ou triforme (fichas triangulares).

Nossa proposta é que as peças e o manual de *Nomina plantarum* sejam elaborados juntamente com os alunos em um conjunto de aulas de Biologia e de Língua Portuguesa, planejadas para conduzir as etapas de pesquisa, sistematização e criação do jogo. Embora a participação de licenciandos em Português – Latim ou de um professor com formação em línguas clássicas enriqueça o caráter interdisciplinar da proposta, ela não é condição indispensável para sua implementação. De fato, o jogo foi concebido de modo que professores de Biologia possam conduzi-lo autonomamente, uma vez que o trabalho com nomes latinos se limita à compreensão de aspectos básicos de morfologia e concordância presentes na nomenclatura científica, conteúdos que podem ser abordados a partir de materiais de apoio integrados ao manual. Para docentes que não possuem formação em latim, espera-se apenas a capacidade de mediar a investigação sobre os nomes científicos, orientar a coleta e organização dos dados e facilitar a aplicação das regras do jogo, sem necessidade de aprofundamento filológico.

A participação de professores de Língua Portuguesa, quando possível, amplia o alcance interdisciplinar do projeto, permitindo explorar questões de etimologia, constituição histórica da língua e relações entre discurso científico e práticas culturais. Entretanto, o desenho pedagógico de *Nomina plantarum* foi estruturado para ser flexível e escalonável, de modo que diferentes configurações docentes – desde equipes interdisciplinares até a atuação de um único professor de Biologia – possam implementar a atividade com segurança metodológica. Para que o jogo possa ser efetivamente utilizado em sala de aula, propomos que sua elaboração seja incorporada como parte do processo pedagógico, e não apenas como resultado final. Assim, antes da aplicação das regras de *Nomina plantarum*, os estudantes passam por uma sequência de etapas que fundamentam a construção do material de jogo.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

A primeira etapa consiste em uma pesquisa de campo, em que os alunos identificam espécies vegetais presentes no entorno escolar ou em registros fotográficos disponibilizados pelo professor. Em seguida, realiza-se o levantamento dos dados, que envolve a busca pelos nomes científicos das espécies e pelas informações linguísticas e taxonômicas associadas a cada uma delas. A terceira etapa é o registro dos dados observados, momento em que os estudantes organizam as informações coletadas em quadros ou fichas, observando elementos como gênero gramatical, terminações latinas e possíveis adjetivos qualificadores. Na quarta etapa, promove-se a organização dos dados, transformando o levantamento inicial em materiais pedagógicos utilizáveis no jogo: seleção dos termos, definição das relações entre nomes e pistas, distribuição entre cartas e fichas. Somente então se passa à quinta etapa, a confecção do jogo, na qual os alunos produzem as cartas, fichas, o dado e o manual de instruções, integrando as informações sistematizadas nas etapas anteriores. Essa sequência de cinco fases funciona, portanto, como uma preparação estruturada que antecede o uso das regras do jogo propriamente dito. Em vez de interromper o fluxo do texto, ela esclarece que *Nomina plantarum* não é apenas um jogo pronto a ser aplicado, mas uma proposta metodológica mais ampla, que envolve pesquisa, sistematização, autoria e colaboração, elementos essenciais ao caráter interdisciplinar da atividade.

A escolha pelo trabalho com nomes de espécies botânicas ou zoológicas não é arbitrária: a nomenclatura binomial criada por Lineu, escrita em latim, é parte essencial do letramento científico. Ao estudarem a estrutura desses nomes, os alunos são levados a refletir sobre morfologia, gênero, número e padrões de formação de palavras, ao mesmo tempo em que fortalecem sua compreensão de conteúdos de Biologia. Do ponto de vista teórico, o projeto se ancora na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1996), ao conceber a aprendizagem como processo mediado socialmente e construído em situações de interação significativa. O jogo cria um ambiente colaborativo em que a análise da nomenclatura científica ocorre de forma contextualizada, favorecendo a apropriação de sistemas simbólicos próprios da cultura científica. Além disso, dialoga com estudos de letramento científico e terminológico, que destacam a importância de atividades que aproximem os estudantes da linguagem da ciência e de seus modos de significação. Dessa forma, a inclusão de termos latinos na dinâmica do jogo não implica ensino formal de língua estrangeira, mas funciona como recurso para desenvolver a compreensão de conceitos e práticas discursivas da Biologia.

A fundamentação inclui reflexões de Huizinga (2000) sobre o jogo como fenômeno cultural carregado de regras, tensão e imaginação, e de Froebel (2012), para quem o brincar constitui uma forma de expressão criativa e aprendizagem ativa. Além disso, a proposta considera as recomendações da BNCC, que incentiva o uso de

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

metodologias lúdicas, o trabalho colaborativo, a integração entre áreas do conhecimento e o desenvolvimento de competências gerais e específicas.

Outro aspecto importante é a intencionalidade interdisciplinar do projeto. *Nomina plantarum* não utiliza o latim como elemento isolado, mas o integra organicamente a conteúdos de Biologia, em consonância com habilidades previstas na BNCC para o Ensino Médio. No campo das Ciências da Natureza, habilidades como EM13CNT103 e EM13CNT201 orientam explicitamente o estudo da nomenclatura e dos critérios de classificação dos seres vivos, legitimando a análise das formas latinas presentes na taxonomia científica. Além disso, a habilidade EM13CNT402 destaca a importância de comunicar resultados de investigações por meio de diferentes linguagens, o que se relaciona diretamente à produção das cartas, fichas e instruções que compõem o jogo.

No componente de Linguagens, habilidades como EM13LP01 e EM13LP02 permitem abordar a constituição histórica das línguas e das práticas discursivas, incluindo a permanência do latim como língua de referência na ciência moderna, enquanto EM13LP06 sustenta a produção de textos funcionais e instrucionais necessários ao desenvolvimento do jogo. Assim, a proposta não apenas se inspira na interdisciplinaridade defendida pela BNCC, mas materializa de maneira concreta suas diretrizes ao promover o desenvolvimento articulado de habilidades científicas e linguísticas por meio de uma atividade contextualizada, crítica e colaborativa.

A proposta rompe, portanto, com o uso tradicional do jogo apenas como "recompensa" ou atividade de revisão, porque desloca o jogo para o centro do processo formativo, configurando-o como uma prática investigativa ancorada em referenciais teóricos da educação. Em *Nomina plantarum*, as etapas que antecedem o jogo – pesquisa de campo, coleta, registro e organização de dados – alinham-se às concepções de aprendizagem situada e investigação orientada (Dewey, 1938; Carvalho; Gil Pérez, 2001), que entendem o conhecimento científico como algo construído por meio da observação sistemática, da problematização e da análise colaborativa. A pesquisa de campo, nesse sentido, funciona como um ambiente autêntico de aprendizagem, no qual os estudantes mobilizam práticas cognitivas associadas à investigação científica.

A sequência de sistematização e transformação dos dados em material de jogo dialoga diretamente com teorias de letramento científico e terminológico (Mortimer; Scott, 2003; Sasseron; Carvalho, 2011), pois exige que os alunos compreendam a lógica da nomenclatura binomial e traduzam essa compreensão em estruturas próprias de um artefato comunicativo (as cartas, as fichas, o manual). O processo de elaborar o jogo, portanto, não é apenas uma etapa técnica: ele constitui um exercício de transposição didática e de

reconstrução de significados, aproximando os estudantes das práticas discursivas da ciência.

A fase final, a prática lúdica, ativa princípios de aprendizagem socioconstrutivista (Vygotsky, 1996), na medida em que o jogo se converte em espaço de interação orientada por regras, negociação e tomada de decisão. A dinâmica lúdica opera como mediação simbólica que favorece a internalização dos conceitos construídos nas fases anteriores, reforçando a ideia de que o jogo não é mero entretenimento, mas ferramenta de reorganização cognitiva. Do ponto de vista da formação docente e da curricularização da extensão, esse encadeamento revela ainda outra dimensão teórica: o jogo funciona como dispositivo reflexivo (Schön, 1983; Zeichner, 1993), permitindo que licenciandos e professores compreendam e testem processos de planejamento, adaptação metodológica, leitura da realidade escolar e avaliação formativa. A elaboração do jogo torna palpável o que as DCN da licenciatura explicitam: que a docência requer capacidades de pesquisa, intervenção e reflexão crítica sobre a prática.

Assim, o percurso metodológico que sustenta *Nomina plantarum* não se reduz à justificativa de sua relevância, mas evidencia uma concepção de ensino baseada em investigação, autoria, mediação social e construção de significados. Trata-se de uma proposta que articula, de forma teórica e operacional, elementos da didática das ciências, do letramento científico, da psicologia educacional e da formação docente reflexiva, contribuindo para compreender como jogos didáticos podem assumir um papel estruturante – e não periférico – no currículo escolar.

3. *Metamorfases*: Cultura Clássica, narrativa e gamificação

O protótipo que construímos, até o momento de elaboração deste artigo, contempla duas narrativas das *Metamorfoses* de Ovídio, a saber: Orfeu e Eurídice e Píramo e Tisbe, quatro personagens no total. Para cada narrativa, há um tabuleiro e dois totens de personagem, de modo que cada jogador recebe uma dupla de totens e um tabuleiro. Como o jogo envolve a troca de tabuleiros, é preciso ter no mínimo dois jogadores, mas é possível planejar uma versão do jogo que comporte mais de dois jogadores. Nesse caso, será necessário selecionar mais narrativas das *Metamorfoses*, coincidindo o número de narrativas com o número de jogadores.

O intuito de *Metamorfases* é levar os jogadores a interagirem com as narrativas originais das *Metamorfoses*, propondo finais alternativos, de modo que os jogadores sejam os personagens enquanto estiverem jogando. As peças do jogo são quatro totens (um para cada personagem), quatro dados de seis lados, duas cartas de personagem

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

(cada uma conta uma das narrativas), dois tabuleiros (um para cada narrativa), fichas de pontos, cartas de troca de fase e cartas especiais de bônus ou punição. As cartas de personagens contêm uma sinopse de cada história e deverão ser elaboradas pelos próprios estudantes da Educação Básica a partir de atividades práticas de leitura e produção de texto. A turma será dividida em dois grupos, cada qual ficará responsável por escrever um resumo de uma das histórias. Dessa forma, essas cartas são elaboradas durante atividades de leitura/produção de texto e desempenham uma função concreta no jogo: definem, por meio de um sorteio no início do jogo, qual jogador ficará com qual tabuleiro, além de oferecer uma sinopse da narrativa.

Os tabuleiros têm formato espiral e dividem-se em cinco partes, cada qual representando uma fase da narrativa. Para exemplificar sua distribuição visual e o funcionamento do jogo, utilizamos como referência o tabuleiro de Orfeu e Eurídice. Assim, a primeira fase corresponde ao casamento das personagens; a segunda, à morte de Eurídice; a terceira, à descida de Orfeu ao submundo; a quarta, ao embate entre Orfeu e Hades; e a quinta, ao possível retorno do casal ao mundo dos vivos. Todos os jogadores iniciam na primeira fase e combinam sorte e estratégia para avançar até o centro do tabuleiro, onde se encontra a última casa. As imagens exibidas neste artigo foram geradas por Inteligência Artificial e são meramente ilustrativas. A proposta é que os próprios estudantes produzam as imagens definitivas por meio de pesquisas iconográficas em livros ou bases digitais confiáveis, com a orientação dos professores da Educação Básica ou de licenciandos em Português – Latim. É importante esclarecermos que o professor-orientador não precisa ter proficiência avançada em latim para conduzir essa atividade. O jogo trabalha exclusivamente com as narrativas das *Metamorfoses* em tradução para o português, não exigindo leitura direta do texto latino. Assim, professores de Língua Portuguesa, Artes ou História podem orientar plenamente o processo, desde que dominem a narrativa mítica e as estratégias didáticas envolvidas. A participação de um licenciando ou docente de Português – Latim é desejável para aprofundar discussões culturais ou filológicas, mas não constitui requisito para a implementação pedagógica do jogo.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Imagem 2
Tabuleiro de Orfeu e Eurídice
Imagem gerada por Inteligência Artificial

Imagem 3
Fase 1 de Orfeu e Eurídice – O casamento
Imagem gerada por Inteligência Artificial

Imagem 4: Fase 2 de Orfeu e Eurídice – A morte de Eurídice. Imagem gerada por Inteligência Artificial.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Imagem 4

Fase 2 de Orfeu e Eurídice – A morte de Eurídice

Imagem gerada por Inteligência Artificial

Imagem 5

Fase 3 de Orfeu e Eurídice – A catábase de Orfeu

Imagem gerada por Inteligência Artificial

Imagem 6
Fase 4 de Orfeu e Eurídice – O embate entre Orfeu e Hades
Imagem gerada por Inteligência Artificial

Imagem 7
Última casa de Orfeu e Eurídice
Imagem gerada por Inteligência Artificial

As casas do tabuleiro são de dois tipos: normais – para simples dinâmica do jogo – e especiais – para vantagens, punições ou troca de tabuleiro. Essas últimas, por sua vez, são divididas em três tipos: "Cérbero", em que o jogador recebe punições; "Afrodite", em que o jogador adquire benefícios; e "Ovídio", em que o jogador se vê obrigado a trocar de tabuleiro com outro jogador. A dinâmica com essas casas será explicada a seguir.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Imagem 8
Casa "Cérbero" de Orfeu e Eurídice
Imagem gerada por Inteligência Artificial

Imagem 9
Casa "Afrodite" de Orfeu e Eurídice
Imagem gerada por Inteligência Artificial

Imagem 10
Casa "Ovídio" de Orfeu e Eurídice
Imagem gerada por Inteligência Artificial

Cada casa especial tem uma imagem que a representa e um pequeno monte de cartas que define o grau da penalidade ou do bônus. Por exemplo: o jogador que cai na casa “Cérbero” precisa pegar uma carta do monte respectivo a fim de verificar qual será a penalidade aplicada (como voltar ao início do tabuleiro, regressar uma fase ou voltar algumas casas). Ao cair na casa “Afrodite”, o jogador recebe uma vantagem, que varia de acordo com a carta (por exemplo, ter direito a mais um lance de dados, avançar algumas casas, entre outras opções). Mas, se cair na casa “Ovídio”, o jogador precisará pegar uma carta que o obriga a trocar de tabuleiro com outro jogador (a duração da troca é revelada pela carta, durando uma ou várias rodadas, ou ainda podendo ocorrer definitivamente), tornando o jogo mais estimulante e imprevisível, pois será necessário (re)elaborar novas estratégias constantemente a fim de vencer.

Esse modelo de casas, cartas e regras também pode ser aplicado a demais tabuleiros relacionados a outras narrativas das *Metamorfoses*, respeitando-se as particularidades de cada uma delas. Nesse sentido, essas casas sofrem variações: nem sempre a casa de punição tem a figura de Cérbero, o que também se aplica para a casa “Afrodite”. A única casa especial que se mantém igual em todos os tabuleiros é a casa “Ovídio”. A escolha das personagens/imagens que serão utilizadas nessas casas ficará a cargo dos próprios estudantes ao longo do processo de reflexão e elaboração do jogo, existindo a possibilidade de trabalhar em conjunto com um professor de Artes para desenvolver a parte estética do jogo. No nosso caso, utilizamos geradores de imagem de inteligência artificial a fim de evitar o plágio, o que também pode ser feito pelos estudantes durante a construção do jogo.

A respeito das cinco fases de cada tabuleiro, todas exigem que o jogador passe por uma prova, aumentando o grau de dificuldade à

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

medida em que ele se aproxima do final. Essas provas condicionarão o andamento do jogo e funcionarão como um *minigame* (semelhante aos desafios com chefes dos *videogames*). Por exemplo, ao cair na casa da fase 4, que tem a imagem do embate entre Orfeu e Hades, o jogador precisará retirar uma carta de fase do monte e recitar o poema que estiver escrito ali, semelhante ao lamento de Orfeu nas *Metamorfoses*. A depender da carta retirada, os versos do poema poderão estar numa ordem completamente aleatória, que deve ser reorganizada dentro de um tempo a ser definido. Existe ainda a carta que solicita a criação de um poema inédito, de estruturação livre, mas que deve conter a queixa de Orfeu sobre a esposa falecida e sua súplica ao Hades para levar Eurídice de volta à superfície.

Imagem 11
Casa da fase 4 de Orfeu e Eurídice
Imagem gerada por Inteligência Artificial

Sendo assim, quatro poemas poderiam ser compostos previamente pelos estudantes, com base em *Metamorfoses*, X, v. 17-39, passagem em que Orfeu declama um poema para Hades, rogando-lhe que liberte sua amada Eurídice para regressarem juntos ao mundo dos vivos. Cada carta apresentaria uma versão do poema em versos ou formas poéticas fixas (como sonetos, cantigas, quadras, rondó, entre outras). Além disso, em termos de conteúdo, cada versão do poema

teria ao menos estes dois elementos: a queixa de Orfeu sobre sua situação (sua esposa falecida; menção à trajetória da catábase) e sua súplica para levar Eurídice de volta à superfície. Os jogadores, então, disporiam de um tempo cronometrado para organizar os versos na ordem correta e recitá-lo a um Hades invisível. Em cada carta, haveria uma dica sobre o esquema de rimas dos poemas. Contudo, se o jogador não ordenasse corretamente os versos, sofreria uma punição prevista nas cartas (como voltar cinco casas, regressar para a terceira fase ou ficar uma rodada sem jogar, entre outras possibilidades que podem ser criadas).

Com relação aos finais alternativos, eles seriam definidos a partir do acúmulo de pontos de cada jogador. Nesse sentido, atribuir-se-iam valores (de 1 a 5) para as cartas de vantagens e desvantagens. Por exemplo, cada vez que o jogador caísse em uma casa "Afrodite", pegaria uma carta do respectivo monte e veria a vantagem recebida. Além disso, haveria na carta um indicador de seu valor (que pode ir de 1 a 5), de modo que cada carta da casa "Afrodite" apresentaria um valor específico e acumulativo. Porém, se o jogador caísse na casa "Cérbero", pegaria uma carta do monte correspondente, que revelaria a punição, assim como o valor (de 1 a 5), mas seu efeito seria negativo sobre os pontos do jogador. Assim, se tivesse 20 pontos e pegasse uma carta "Cérbero" de 4 pontos, o jogador perderia 4 pontos, ficando com apenas 16 pontos.

As casas "Ovídio", que definem a duração da troca de tabuleiro, não têm pontuação, portanto, seu valor é zero, não afetando a contagem dos pontos ao final. As cartas de troca de fase (que apresentam *minigames*) valem de 5 a 10 – se o jogador conseguisse passar de fase, o valor atribuído à carta que ele pegou do monte respectivo seria adicionado aos seus pontos; mas se ele não conseguisse, nada aconteceria. Além dos pontos da carta de fase, o jogador ganharia 30 pontos cada vez que concluísse um desafio de troca de fase. Ao cair na casa "Ovídio" e trocar de tabuleiro, os jogadores não trocariam seus pontos e cartas uns com os outros: esses elementos permaneceriam com seus donos de origem. Os pontos poderiam ainda ser utilizados para realizar negociações dentro do jogo – por exemplo, se um jogador caísse na casa de troca de fase, mas não quisesse trocar de tabuleiro, então ele teria que pagar uma determinada quantia de pontos para outro jogador de sua escolha a fim de evitar a punição; mas, se caísse em uma casa "Cérbero" e desejasse escapar da punição, o jogador deveria pagar, com seus próprios pontos, o valor de pontos estipulado na carta "Cérbero". Essas transações realizar-se-iam através de fichas em formato de moeda, que representariam a quantidade de pontos.

Se o jogador chegasse à casa final com 50 pontos ou menos, o final de seus personagens seria idêntico ao narrado nas *Metamorfoses* de Ovídio. Caso alcançasse a casa final, tendo entre 51 e 80 pontos, o jogador teria duas escolhas: aceitar o destino idêntico ao das

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

narrativas ou lançar os dados para decidir o seu fim – se o número for par, o jogador voltaria uma fase, possibilitando-o uma nova chance de acumular pontos; se for ímpar, ele retornaria ao início do tabuleiro. Mas, se chegasse à última casa possuindo mais de 80 pontos, o jogador desbloquearia o final alternativo e feliz das narrativas. Ganharia o jogo quem conseguisse chegar à última fase com os dois totens e tivesse mais pontos acumulados.

Sobre a movimentação dos totens, os jogadores poderiam combinar antes da partida como prefeririam jogar. Uma possibilidade seria o bloqueio e desbloqueio de certos totens à medida que o jogo avançasse – por exemplo, na história de Orfeu e Eurídice, os dois poderiam se movimentar, mas, quando um deles ultrapassasse a fase da morte de Eurídice, a ninfa ficaria bloqueada. Somente após passar pela fase 4, o embate entre Orfeu e Hades, é que o jogador poderia voltar a movimentar Eurídice. Algo semelhante aconteceria com o jogo de Píramo e Tisbe, mas apenas a moça jogaria no início. Ao chegar na fase da leoa, seus movimentos seriam bloqueados, então Píramo entraria em ação. O jogador só conseguiria recuperar Tisbe após chegar na fase da leoa com o totem de Píramo.

Como vemos, a proposta de *Metamorfases* oferece uma abordagem para o ensino de clássicas na Educação Básica centrada na apropriação de narrativas da obra *Metamorfoses* de Ovídio. Diferentemente de *Nomina plantarum*, que se volta ao ensino de latim aplicado à biologia, *Metamorfases* parte da literatura para trabalhar cultura clássica, língua portuguesa e habilidades gerais como planejamento, escrita criativa e leitura crítica. A concepção da proposta reflete também uma fundamentação teórica baseada em Huizinga (2000) para explorar o jogo como forma cultural que articula regras, imaginação e aprendizado, em Tonéis (2017) para discutir gamificação como estratégia educativa e em Sibilia (2012) para problematizar os desafios de engajar sujeitos do século XXI em atividades escolares significativas.

A proposta combina ainda sala de aula invertida (Bergmann; Sams, 2018), em que o estudo prévio de narrativas clássicas libera o tempo presencial para atividades criativas, com metodologias ativas de aprendizagem baseada em projetos. Os estudantes são convidados não apenas a ler narrativas selecionadas das *Metamorfoses*, mas a recontá-las, adaptá-las, criar cartas de personagens, tabuleiro, fichas, dados e cartas de instruções próprias para cada tabuleiro.

Imagem 12

Exemplos de peças do jogo *Metamorfases* – na primeira fileira, reprodução em escala do tabuleiro de Orfeu e Eurídice; na segunda, totens das referidas personagens; na última fileira, cartas de instruções do tabuleiro.

Imagens geradas por Inteligência Artificial.[2]

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Essa dinâmica estimula habilidades previstas na BNCC para o componente de Língua Portuguesa. No campo da leitura literária, habilidades como EF89LP09 e EF89LP01 propõem que os estudantes analisem criticamente textos de diferentes épocas e estabeleçam relações intertextuais – movimento central no jogo *Metamorfases*, que demanda a releitura e a ressignificação de episódios ovidianos. No âmbito da produção textual, habilidades como EF69LP12 e EF89LP25 orientam a elaboração de textos em diferentes gêneros, o que se concretiza na criação do manual, das regras e das cartas narrativas do jogo. A reescrita criativa é contemplada pela habilidade EF69LP34, que prevê a adaptação e recriação de narrativas literárias, exatamente o que ocorre quando os estudantes elaboram finais alternativos para os mitos. Por fim, habilidades como EF69LP16 e EF89LP21 enfatizam a importância da argumentação e da justificativa de pontos de vista, competências mobilizadas nas discussões coletivas sobre escolhas narrativas e estratégias de jogo. Dessa forma, a proposta articula de forma plena e concreta as competências delineadas pela BNCC, deixando de ser apenas um recurso lúdico e passando a se configurar como prática alinhada aos documentos oficiais.

Além disso, o jogo promove competências socioemocionais e colaborativas, ao exigir negociação, divisão de tarefas, resolução conjunta de problemas e planejamento coletivo – dimensões previstas tanto nas competências gerais da BNCC (notadamente as competências 8 e 9) quanto em pesquisas sobre aprendizagem cooperativa. Um aspecto inovador da proposta é o fato de que aplicamos um questionário exploratório a estudantes de uma escola pública antes de seguirmos com o desenvolvimento conceitual do jogo. O objetivo dessa etapa foi identificarmos percepções prévias dos alunos sobre cultura clássica, mitologia, jogos didáticos e sua presença ou ausência no cotidiano escolar. Os resultados revelaram, por exemplo, que muitos estudantes desconheciam as narrativas clássicas, mas demonstravam forte interesse por atividades lúdicas e colaborativas; também indicaram que jogos são majoritariamente associados, pelos próprios alunos, a momentos de descontração ou "recompensa", e não a processos de estudo estruturado. Esse diagnóstico preliminar cumpriu duas funções metodológicas centrais. Primeiro, permitiu adequar a proposta à realidade do público-alvo, ajustando linguagem, complexidade narrativa e níveis de mediação docente. Segundo, ofereceu evidências para uma construção mais inclusiva, no sentido de reconhecer tanto os conhecimentos prévios dos estudantes quanto suas expectativas em relação às práticas pedagógicas.

Assim, o questionário não se mostrou apenas um instrumento acessório, mas uma etapa necessária para orientar o desenho didático do jogo, garantindo que sua implementação considerasse as demandas reais e contextuais dos estudantes da Educação Básica. Desse modo, a

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

definição dos conteúdos literários utilizados no jogo não deve ser arbitrária, mas resultado direto da escuta inicial dos estudantes e da busca de obras capazes de favorecer leituras críticas e atualizadas. Por isso, a escolha da obra de Ovídio merece destaque. As *Metamorfoses* abordam transformações físicas, morais e simbólicas, oferecendo metáforas potentes para discutirmos identidade, mudança, poder e ética. Assim, o jogo não se limita à transmissão de "conteúdo clássico", mas propõe um diálogo crítico e contemporâneo com a herança cultural ocidental, estimulando interpretações criativas e contextualizadas.

4. Interdisciplinaridade enquanto elemento constitutivo da produção de jogos

Em ambas as propostas, o caráter interdisciplinar não é acessório, mas constitutivo. Em *Nomina plantarum*, a intersecção entre língua latina e biologia se concretiza no estudo de nomenclaturas científicas, criando um campo de letramento científico que valoriza o latim como língua viva no discurso acadêmico contemporâneo. Essa abordagem rompe com a visão do latim como língua morta e descontextualizada, aproximando-o dos objetivos formativos previstos para Ciências da Natureza no Ensino Médio. Em *Metamorfases*, por outro lado, a interdisciplinaridade articula língua portuguesa, cultura clássica, história antiga e filosofia. O jogo convida os alunos a lerem criticamente mitos antigos, reescreverem narrativas e debaterem valores éticos, históricos e estéticos em diálogo com seu próprio contexto. Essa concepção alinha-se à BNCC, que incentiva projetos interdisciplinares para o desenvolvimento de competências gerais como pensamento crítico, comunicação, criatividade e cultura digital. As propostas em tela demonstram como os jogos didáticos podem funcionar como dispositivos que rompem a compartimentalização disciplinar, criando experiências integradas e significativas para os alunos.

Outro aspecto relevante refere-se ao modo como essas propostas evidenciam desafios e possibilidades concretas da formação inicial e continuada de professores. A elaboração de *Nomina plantarum* e *Metamorfases* no âmbito da licenciatura não apenas exemplifica a curricularização da extensão, mas expõe a necessidade – apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (CNE/CES 5/2021) – de formar docentes capazes de transitar entre diferentes linguagens, articular conteúdos de modo interdisciplinar e selecionar metodologias coerentes com os contextos reais de ensino. O desenvolvimento dos jogos mostrou, por exemplo, que há licenciandos com pouca familiaridade com a adaptação didática de conteúdos científicos ou culturais, o que tornou a etapa de planejamento uma oportunidade formativa privilegiada: foi preciso

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

transformar um conteúdo altamente especializado (a nomenclatura científica ou as narrativas ovidianas) em atividades significativas para estudantes da Educação Básica. Esse movimento permitiu que os futuros professores lidassem com questões que não aparecem de modo evidente nos planos de ensino tradicionais, como a identificação de saberes prévios dos alunos, a definição de níveis de complexidade adequados e a criação de instruções claras e aplicáveis.

Além disso, a experimentação dos jogos na Iniciação Científica mostrou que a formação docente demanda espaços de risco controlado, nos quais os licenciandos possam testar hipóteses pedagógicas, observar reações dos estudantes e reelaborar suas escolhas metodológicas. Esse caráter experimental – mais do que a simples defesa da inovação pelo uso de jogos – é o que contribui efetivamente para a constituição de um professor reflexivo, capaz de analisar sua prática e ajustá-la às realidades das escolas públicas. Assim, os projetos não reiteram apenas a importância da extensão, mas demonstram, na prática, como atividades desse tipo podem atuar como dispositivo formativo decisivo para enfrentar os desafios contemporâneos da Educação Básica.

Apesar das qualidades destacadas, é importante reconhecermos limites e desafios. A aplicação de jogos didáticos exige: 1) tempo de planejamento e execução, muitas vezes escasso em currículos rigidamente estruturados; 2) formação docente que inclua o uso crítico de metodologias ativas, evitando o risco de superficialidade ou uso meramente lúdico sem intencionalidade pedagógica; 3) recursos materiais e apoio institucional para produção e manutenção dos materiais de jogo; 4) adaptação constante às realidades locais, reconhecendo desigualdades de infraestrutura, formação e cultura escolar. Por outro lado, essas limitações apontam para o potencial de adaptação das propostas. Tanto *Nomina plantarum* quanto *Metamorfases* foram concebidos para serem flexíveis, permitindo ajustes no *corpus*, na complexidade das regras, na integração com outros conteúdos e nas dinâmicas de sala de aula. Essa flexibilidade é um ponto forte para a difusão em diferentes contextos.

Dessa forma, as duas propostas em questão evidenciam que os jogos didáticos podem cumprir um papel estratégico no ensino de clássicas na Educação Básica. Eles não apenas tornam o conteúdo mais atraente ou motivador, mas criam condições para: 1) apropriação crítica do patrimônio cultural clássico; 2) relação significativa entre saberes antigos e problemas contemporâneos; 3) desenvolvimento de habilidades linguísticas, científicas, argumentativas e colaborativas; 4) valorização da criatividade, autoria e trabalho em equipe; 5) integração entre diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Nesse sentido, *Nomina plantarum* e *Metamorfases* podem contribuir para uma visão mais ampla e crítica de "clássico" – não omo um acervo fixo, mas como campo vivo de reflexão, interpretação e criação. Ao trazer o jogo para o centro do processo de

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

ensino-aprendizagem, as propostas demonstram que ensinar clássicas hoje não significa apenas transmitir um repertório canônico, mas convidar os alunos a dialogar, reescrever e ressignificar esse patrimônio no presente.

5. Propostas pedagógicas e sugestões de aplicação de nossas propostas de jogo

Uma das formas mais produtivas de aplicar *Nomina plantarum* é integrá-lo a uma sequência didática estruturada, articulada às habilidades da BNCC para o Ensino Médio (Componente de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens; e competências gerais). A seguir descrevemos um modelo possível, que detalha objetivos, encaminhamentos e papel docente em cada etapa:

1. Problematização inicial (1 aula): o professor apresenta imagens de plantas presentes no entorno da escola ou da comunidade e propõe a discussão: "Como nomeamos os seres vivos? Quem decide esses nomes? Por quê?". Essa etapa mobiliza habilidades como EM13CNT101, que prevê a análise de processos de produção de conhecimento científico, e ativa conhecimentos prévios dos estudantes.

2. Introdução à taxonomia e à nomenclatura binomial (1–2 aulas): com base em atividades investigativas, apresenta-se a lógica da classificação, o papel histórico do latim na ciência e exemplos de nomenclatura binomial. O professor explora a relação entre forma e significado, discutindo gênero, número e estrutura dos nomes científicos. Essa etapa articula EM13CNT302 (compreender modelos e representações científicas) com habilidades de Língua Portuguesa como EM13LP01 (analisar usos sociais da linguagem).

3. Coleta e registro de dados botânicos (2 aulas): os estudantes realizam observação de campo (ou análise de imagens) e registram dados em uma tabela construída coletivamente: nome popular, nome científico, etimologia, morfemas latinos identificáveis. O professor atua como mediador, orientando critérios de seleção e clareza terminológica. Aqui se desenvolvem habilidades de investigação científica e de sistematização de informações (EM13CNT207; EM13LP05).

4. Análise linguística aplicada (2 aulas): retomando o conjunto de nomes estudados, os alunos analisam elementos morfológicos do latim (radicais, desinências, adjetivos qualificadores). O professor trabalha comparações com o português, evidenciando transparências vocabulares e processos de derivação. Essa etapa articula EM13LP17 (compreender funcionamento morfológico) com a ampliação do letramento científico.

5. Construção das cartas, fichas e regras do jogo (2-3 aulas): os estudantes transformam os dados científicos e linguísticos em

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

elementos lúdicos: definição de pistas, seleção dos itens botânicos, escolha de níveis de dificuldade, escrita das instruções. O professor orienta a adequação dos enunciados (clareza, precisão, coerência), promovendo revisão colaborativa. Desenvolvem-se habilidades como EM13LP24 (produção de textos instrucionais) e competências gerais como trabalho em equipe, criatividade e resolução de problemas.

6. Sessões de jogo e observação de estratégias (1-2 aulas): o jogo é testado em grupos, com o professor registrando dificuldades, soluções e interações. O foco aqui é a consolidação dos conteúdos científicos e linguísticos por meio da prática lúdica estruturada.

7. Avaliação formativa e reflexão (1 aula): em roda de conversa, os grupos apresentam as escolhas que fizeram ao construir o jogo, dificuldades encontradas e relações percebidas entre biologia, língua e história das ciências. A avaliação considera autoria, argumentação, tomada de decisão e compreensão conceitual – conforme orientam as competências gerais da BNCC (1, 2, 3, 8 e 9).

Dessa forma, a sequência didática deixa de ser apenas uma enumeração de etapas e torna-se um percurso pedagógico completo, que articula investigação, análise linguística, compreensão histórica, criação autoral e prática lúdica. Isso atende diretamente à demanda da BNCC por interdisciplinaridade, letramento científico e protagonismo discente, mostrando como o jogo se integra organicamente ao currículo do Ensino Médio.

Já *Metamorfases* se adapta bem ao nono ano do Nível Fundamental, sobretudo em componentes de Língua Portuguesa e História. A BNCC prevê, para Língua Portuguesa, o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, interpretação de textos literários, produção escrita em diversos gêneros, reconhecimento de discursos culturais e argumentação ética. O professor pode planejar: 1) estudo dirigido ou leitura mediada de trechos das Metamorfoses de Ovídio; 2) análise comparativa entre mitos antigos e temas contemporâneos (transformação, identidade, moralidade); 3) produção de cartas com resumos, personagens ou eventos; 4) criação de narrativas alternativas ou atualizadas; 5) construção coletiva de tabuleiro, fichas e dados; 6) dinâmicas de jogo com debate e reflexão crítica.

Essas aplicações curriculares não são apenas motivadoras: elas concretizam princípios estabelecidos pela BNCC para a Educação Básica. Ao propor atividades contextualizadas e baseadas em problemas reais, como a construção do jogo a partir da observação de espécies do entorno da escola, elas dialogam com as Competências Gerais 1 e 3, orientadoras da aprendizagem significativa e situada. Ao estimular a análise de informações, a interpretação crítica de narrativas e a argumentação sobre escolhas feitas no jogo, atendem às Competências Gerais 5 e 7, relacionadas ao pensamento crítico e à mobilização de evidências. Finalmente, o trabalho coletivo de planejamento, criação e revisão das cartas e regras está diretamente vinculado às Competências Gerais 6, 9 e 10, que enfatizam

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

colaboração, diálogo, protagonismo e tomada de decisões coletivas. Dessa forma, o uso dos jogos didáticos concretiza, na prática, diretrizes que a BNCC formula apenas em nível macro: aprendizagem contextualizada, crítica e colaborativa, articulada à construção de sentidos e à participação ativa dos estudantes.

Outro caminho fecundo para aplicar nossas propostas é estruturá-las como projetos interdisciplinares, articulando diferentes componentes curriculares em torno de um problema ou tema central. Em *Nomina plantarum*, o tema pode ser a biodiversidade local e a classificação científica, com as seguintes possibilidades de articulação: 1) Biologia: estudo da flora local, coleta de nomes científicos, reflexão sobre biodiversidade e conservação; 2) Língua Portuguesa: leitura e produção de textos informativos ou divulgação científica; 3) Latim: análise gramatical e morfológica dos nomes; 4) Geografia: mapeamento das espécies em diferentes biomas; 5) História das Ciências: discussão sobre classificação, colonialismo, biopirataria.

Já *Metamorfases* permite desenvolver atividades a partir do tema "mito e transformação", articulando diferentes áreas do conhecimento. No componente de Língua Portuguesa, a BNCC prevê, nas habilidades EF69LP12 e EF69LP34, que os estudantes planejem, produzam e revisem textos em diversos gêneros, além de recriar e adaptar narrativas literárias – o que se concretiza na leitura, reescrita e reinterpretação crítica das narrativas ovidianas. Na área de História, as habilidades EF06HI02 e EF07HI01 propõem a análise de permanências e transformações culturais, assim como o estudo das sociedades do Mediterrâneo antigo, possibilitando discutir as condições históricas de circulação dos mitos. Em Arte, a BNCC indica, em habilidades como EF69AR03 e EF69AR08, a experimentação de diferentes linguagens e a criação de produções autorais, o que se manifesta na ilustração das cartas, no design do tabuleiro e na encenação das narrativas. Ao articular essas práticas, *Metamorfases* concretiza a orientação expressa na BNCC de promover uma "visão integrada do conhecimento" (*Competência Geral 3*) e de estimular a compreensão de que os saberes não são fragmentados, mas inter-relacionados. Assim, a interdisciplinaridade não aparece apenas como ideal metodológico, mas como exigência curricular efetiva, incorporada às práticas de leitura, produção textual, contextualização histórica e criação artística previstas no documento oficial.

Essas propostas de jogo se encaixam em abordagens de metodologias ativas, cada vez mais valorizadas em políticas educacionais e diretrizes curriculares, a exemplo da gamificação. Ao transformar objetivos de aprendizagem em desafios lúdicos, com regras claras, *feedback* imediato e engajamento emocional, os jogos atendem aos princípios de gamificação descritos por Tonéis (2017): 1) definição de metas (ex.: aprender morfologia latina, reconstruir narrativas mitológicas); 2) estrutura de desafios (etapas de criação,

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

partidas de jogo); 3) *feedback* constante (acertos, ajustes de regras, revisões); 4) elemento competitivo ou cooperativo saudável.

Outro tipo de abordagem de metodologias ativas é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), em que tanto *Nomina plantarum* quanto *Metamorfases* podem ser estruturados como projetos de médio ou longo prazo, nos quais os alunos investigam (pesquisa de nomes científicos ou mitos), planejam (definição de regras e objetivos), criam (materiais do jogo), aplicam (partidas em sala) e avaliam (resultados, reflexões).

Um terceiro e último tipo de metodologia ativa indispensável para a realização dessas propostas de jogo é a sala de aula invertida. Em *Metamorfases*, por exemplo, o professor pode disponibilizar previamente vídeos, textos ou *podcasts* sobre mitologia para estudo prévio, reservando o tempo de aula para discussões, produção de cartas e tabuleiros e partidas colaborativas. Essas metodologias transformam o papel do professor de transmissor para mediador e estimulam o protagonismo discente, em linha com a BNCC.

Outro ponto forte das propostas é que não se trata apenas de "jogar", mas de criar jogos. Essa perspectiva valoriza a autoria estudantil, incentivando o aluno a assumir o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem ao longo das etapas de elaboração dos jogos, como: 1) pesquisa coletiva de espécies botânicas, mitos e personagens; 2) definição de objetivos didáticos (quais conteúdos precisam ser trabalhados); 3) *design* gráfico e textual (elaboração de cartas, fichas, tabuleiro); 4) planejamento de regras (o que torna o jogo equilibrado e educativo); 5) testes e revisões (ajustes a partir da experiência). Ao longo de todo esse processo, os alunos desenvolvem competências cognitivas (análise, síntese, problematização), comunicativas (escrita, oralidade, argumentação), socioemocionais (negociação, trabalho em equipe, empatia) e digitais (caso se usem ferramentas para *design* ou impressão). Conforme Vygotsky (1996), o aprendizado ocorre na interação social mediada. Criar o jogo coletivamente se torna uma poderosa zona de desenvolvimento proximal, em que os alunos aprendem uns com os outros e com o professor.

As propostas também oferecem modelos valiosos para a formação inicial e continuada de professores. Em cursos de licenciatura, podem ser incorporadas em disciplinas de didática ou metodologias específicas; em projetos de Iniciação Científica; em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); em estágios supervisionados. Esses momentos são ideais para discutir teorias pedagógicas (Huizinga, 2000; Froebel, 1996; Vygotsky, 1996; Tonéis, 2017), desenvolver sequências didáticas e planejar práticas de extensão junto a escolas públicas. A curricularização da extensão, prevista na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, encontra nos jogos didáticos um objeto privilegiado. Conforme esse documento, a extensão deve articular

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

ensino, pesquisa e intervenção social como parte obrigatória da formação docente. Nesse sentido, jogos como *Nomina plantarum* e *Metamorfases* constituem experiências que envolvem simultaneamente investigação teórica, planejamento didático e aplicação em contexto escolar, atendendo diretamente às exigências normativas. Para professores em exercício, oficinas de formação continuada podem explorar fundamentos teóricos dos jogos didáticos, analisar propostas existentes, planejar adaptações às realidades locais e promover espaços de avaliação reflexiva, em alinhamento com os princípios de extensão universitária estabelecidos pelas diretrizes nacionais.

Um mérito central das propostas é sua flexibilidade, que não se restringe a variações de formato, mas se configura como condição pedagógica e política para sua viabilidade na Educação Básica. Em um sistema escolar marcado por desigualdades estruturais, como acesso limitado a materiais, infraestrutura precária e carga horária reduzida, a possibilidade de modular o jogo em diferentes níveis de complexidade permite que ele seja apropriado por realidades muito distintas. Essa adaptabilidade opera como estratégia de equidade pedagógica, pois possibilita que escolas com poucos recursos materiais trabalhem com versões analógicas e simplificadas, enquanto outras podem desenvolver versões digitais mais elaboradas, sem que a essência formativa da proposta se perca.

Do ponto de vista curricular, a flexibilidade também dialoga com a noção de planejamento responsivo defendida por autores como Sacristán (2000) e Tardif (2014), segundo a qual o currículo real é constantemente reconstruído pelo professor à luz das condições concretas de sua turma. A possibilidade de ajustar número de cartas, regras, duração das etapas e profundidade conceitual transforma o jogo em um dispositivo que se adapta às práticas docentes, e não o contrário. Isso significa que o jogo não impõe um modelo único, mas oferece um arcabouço que cada professor pode reinterpretar conforme o tempo disponível, os objetivos de aprendizagem e o nível de maturidade dos alunos.

Além disso, essa flexibilidade tem implicações importantes para a formação docente: ao permitir escolhas metodológicas graduais, o jogo funciona como um espaço de experimentação controlada, no qual o professor pode testar adaptações, observar o engajamento dos estudantes, avaliar desafios e reelaborar estratégias. Em contextos de formação inicial ou continuada, isso é particularmente relevante, pois desenvolve competências associadas à autonomia profissional, ao pensamento crítico sobre a prática e à capacidade de tomada de decisão em cenários reais. Assim, a adaptabilidade das propostas não é apenas um recurso operacional, mas um elemento estruturante que as alinha à diversidade das escolas públicas brasileiras, às discussões contemporâneas sobre justiça curricular e às demandas de profissionalização docente. Trata-se, portanto, de um mérito que

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

sustenta a robustez teórica e a aplicabilidade prática dos jogos didáticos apresentados.

Por fim, as propostas permitem tensionar concepções enraizadas sobre o que se entende por "clássico" na escola, deslocando o foco do valor patrimonial dessas obras para os processos históricos e políticos que as constituíram. No caso de *Nomina plantarum*, discutir a persistência do latim na nomenclatura científica possibilita evidenciar não apenas sua tradição intelectual, mas também os mecanismos de padronização e hierarquização do conhecimento produzidos pela ciência moderna, levantando questões sobre colonialidade, autoridade epistêmica e invisibilização de outros sistemas classificatórios. Em *Metamorfases*, a releitura dos mitos revela como essas narrativas podem ser mobilizadas para examinar temas sensíveis – como violência, agência, poder e desigualdade –, explorando o modo como histórias antigas são continuamente reinterpretadas e disputadas em contextos contemporâneos.

Em ambos os casos, o jogo funciona menos como ferramenta para "transmitir" conteúdos clássicos e mais como um dispositivo hermenêutico, que torna explícitos os critérios usados para selecionar, interpretar e atualizar tradições culturais no currículo. Ao exigir escolhas narrativas, justificativas e explicações, o jogo evidencia que trabalhar com textos clássicos não é um exercício neutro, mas um processo situado, que envolve disputas de sentido, valores culturais e diferentes modos de ler e ensinar. Essa perspectiva permite compreendermos que o ensino de clássicos não se limita à recuperação de um passado idealizado, mas implica reconhecermos os efeitos que essas tradições exercem sobre imaginários sociais, formas de autoridade e práticas escolares atuais.

Assim, a contribuição pedagógica das propostas não está apenas em tornar os clássicos "acessíveis" ou "atrativos", mas em problematizar a própria ideia de clássico, mostrando como ela é construída, transmitida e transformada no ambiente escolar. Ao deslocar o jogo para esse campo de reflexão crítica, as atividades tornam-se um meio para investigar como saberes históricos são negociados na escola e quais possibilidades de leitura emergem quando estudantes assumem papel ativo na reconstrução desses repertórios culturais.

Considerações finais

O ensino de conteúdos clássicos na Educação Básica brasileira enfrenta desafios históricos e contemporâneos que exigem reflexão crítica e inovação pedagógica. Por um lado, carrega o peso de uma tradição eurocêntrica e elitista, que consolidou a ideia de "clássico" como um patrimônio fixo e muitas vezes excludente, descolado da realidade plural dos estudantes. Por outro, encontra-se diante das exigências de uma escola do século XXI, que precisa engajar alunos imersos em linguagens digitais, novas formas de sociabilidade e

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

demandas por um aprendizado significativo, crítico e interdisciplinar. Neste artigo, ao apresentarmos as propostas didáticas *Nomina plantarum* e *Metamorfases*, procuramos mostrar que os jogos educativos constituem estratégias potentes para responder a esses desafios. Longe de serem meras atividades lúdicas suplementares, esses jogos funcionam como dispositivos pedagógicos complexos, que mobilizam teorias do aprender brincando, gamificação, aprendizagem ativa e interdisciplinaridade curricular.

Nomina plantarum exemplifica como o ensino de latim pode se articular de modo vivo ao currículo de Biologia, aproveitando a nomenclatura científica como ponto de encontro entre linguística e letramento científico. Ao permitir que os alunos criem cartas, fichas e dados, o jogo favorece a autoria, o trabalho em equipe e a reflexão crítica sobre a história e os usos sociais do latim. *Metamorfases*, por sua vez, propõe uma abordagem inovadora para o ensino de cultura clássica, a partir da releitura das *Metamorfoses* de Ovídio. Por meio da criação colaborativa de um jogo de tabuleiro, os estudantes podem explorar narrativas antigas, reinterpretá-las em contextos contemporâneos, desenvolver habilidades de leitura crítica, produção textual e trabalho colaborativo, além de debater temas éticos e sociais ainda atuais.

Ambas as propostas evidenciam como o jogo didático pode funcionar como um espaço de experimentação pedagógica, rompendo com a fragmentação disciplinar e aproximando diferentes áreas do conhecimento. Em linha com as orientações da BNCC, estimulam o desenvolvimento de competências gerais, como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração, e favorecem o protagonismo discente. Além disso, esses projetos demonstram o potencial dos jogos para a formação inicial e continuada de professores, sendo ferramentas privilegiadas para a curricularização da extensão nos cursos de licenciatura e para o estágio supervisionado. Eles incentivam futuros docentes a pesquisar, planejar e experimentar práticas inovadoras em diálogo com as demandas reais das escolas públicas, contribuindo para a aproximação entre universidade e comunidade.

Reconhecemos que há desafios importantes para a implementação dessas propostas em contextos escolares reais, incluindo questões de tempo curricular, formação docente, infraestrutura e resistência a mudanças. No entanto, essas dificuldades não invalidam a pertinência dos jogos didáticos como caminhos para uma educação mais democrática, inclusiva e significativa. Em última instância, ao trazerem o lúdico para o centro das práticas pedagógicas, *Nomina plantarum* e *Metamorfases* convidam professores e estudantes a transformar o ensino de clássicas em um processo vivo de diálogo, criação e reflexão crítica, reafirmando que o estudo das tradições antigas não precisa ser um exercício de memorização estática, mas pode se tornar uma oportunidade para pensar e transformar o mundo contemporâneo.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Referencias

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália. São Paulo: Contexto, 1997.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Orientações Complementares aos PCNEM. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938.

FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. (Obra citada via Kishimoto, 1996).

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I. Petrópolis: Vozes, 2006.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1996.

KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1987.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, Phil. Meaning Making in Secondary Science Classrooms. Maidenhead: Open University Press, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: história, teoria e análise; ensino. São Paulo: Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática ensinar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.

PDF generado automáticamente a partir de XML-JATS por Redalyc
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

OVÍDIO. Metamorfoses. Tradução de Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica e a construção de significados para conceitos de ciências: um estudo com sequências didáticas investigativas. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, p. 105-122, 2011.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONÉIS, Cristiano. Os games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação? Campinas (SP): Papirus, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: problemas e possibilidades. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 115-138.

Notas

1

Protótipo completo disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/ig6ux1hhtg652r7q998sz/Prot-tipo_nomina_plantarum.pdf?rlkey=mbs7pjwssezhcvrvj85wuxq8v&st=s3zm1mcr&dl=0.

2

O protótipo completo do jogo ainda se encontra em fase de finalização.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6017

redalyc
UAEMEX

Disponible en:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=601782205028

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Fábio Frohwein de Salles Moniz, Larissa Barreto Castineiras, Débora Bomfim Barros

Jogos didáticos como estratégias interdisciplinares para o ensino de cultura clássica e língua latina na educação básica brasileira
Didactic games as interdisciplinary strategies for teaching classical culture and Latin language in Brazilian basic education

Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos
vol. 38, p. 1 - 30, 2025
Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, Brasil
editor@classica.org.br

ISSN: 0103-4316
ISSN-E: 2176-6436

DOI: https://doi.org/10.24277/classica.v38.2025.1159