



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO EM ENSINO

MÁRCIA GRAMINHO FONSECA BRAZ E BARROS

**UTILIZAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA  
FACILITADORA NA ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS À  
EDUCAÇÃO SEXUAL**

Santo Antônio de Pádua  
2019

MÁRCIA GRAMINHO FONSECA BRAZ E BARROS

**UTILIZAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA  
FACILITADORA NA ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS À  
EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Miranda

Santo Antônio de Pádua, RJ.  
2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

B277u Barros, Márcia Graminho Fonseca Braz e  
Utilização de um Jogo Didático como Ferramenta  
Facilitadora na Abordagem de temas relacionados à Educação  
Sexual / Márcia Graminho Fonseca Braz e Barros ; Jean Carlos  
Miranda, orientador. Santo Antônio de Pádua, 2019.  
88 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Santo Antônio de Pádua, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGen.2019.m.06944291711>

1. Jogo de tabuleiro. 2. Sexualidade. 3. Atividade lúdica.  
4. Ensino Médio. 5. Produção intelectual. I. Miranda, Jean  
Carlos, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III.  
Título.

CDD -

MÁRCIA GRAMINHO FONSECA BRAZ E BARROS

**UTILIZAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA  
FACILITADORA NA ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS À  
EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 30 de abril de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jean Carlos Miranda - Orientador  
Universidade Federal Fluminense

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Maíra Moraes Pereira  
Universidade Veiga de Almeida

---

Prof. Dr. Wendel Mattos Pompilho  
Universidade Federal Fluminense

Santo Antônio de Pádua  
2019

Dedico este trabalho com muito amor e carinho:

À minha filha, amiga e tesouro da minha vida, Eduarda, que esteve sempre ao meu lado com seu amor incondicional e que me apoiou nas horas mais difíceis, sem nunca desistir de nossa parceria e amor.

Ao meu esposo Rodrigo Alexandre, pelo apoio, carinho, companheirismo, parceria, incentivo, amizade e compreensão. “Obrigada sempre, meu amor!”

À minha amada mãe, Gilda (*in memoriam*), que mesmo não estando mais presente entre nós, sempre foi a minha grande fonte de inspiração e, fica aqui a minha homenagem especial a esta que foi um exemplo de mulher, mãe, irmã, amiga. Pra sempre te amo mãezinha!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele eu não seria capaz de galgar mais este degrau em minha vida, pois nos momentos que pareciam difíceis e até mesmo impossíveis, o meu Senhor esteve comigo me fortalecendo e me dizendo que eu sou capaz. Obrigada, meu Senhor!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jean Carlos Miranda, pela parceria, conselhos, tolerância, paciência, amizade, por partilhar comigo um pouco do seu saber e, principalmente pelo incentivo e por me dar força para seguir adiante. Obrigada pelos toques que foram essenciais para a construção deste trabalho. Muito obrigada, por me ensinar o caminho da pesquisa acadêmica e por ter sido um grande amigo ao longo dessa caminhada.

À minha família, Rodrigo Alexandre e Eduarda, por todo apoio, carinho e compreensão durante essa caminhada. Vocês são minha força e motivo para seguir adiante nessa trajetória de vida.

Aos meus pais Elizeu e Gilda (*in memoriam*), com todo amor e gratidão por tudo que fizeram por mim ao longo da vida.

Aos meus padrinhos e amados tios Mário e Jeorgina, por todo incentivo, paciência, conselhos, carinho e apoio para seguir firme e olhar sempre adiante, sem nunca desistir de meus sonhos e, principalmente pelo amor que me dedicaram e força para não me deixar abater pelos desafios e dificuldades, vocês são um grande exemplo de vida pra mim. Muito obrigada por existirem em minha vida! Amo muito vocês.

Aos meus sogros e pais de coração, José Antônio e Edna, por toda força, conselhos, carinho, apoio e orações para nunca desistir de minha caminhada e, por me mostrarem o quão longe podemos ir quando estamos firmes na presença do Senhor. Vocês são um exemplo de força, fé e vida para mim. Muito obrigada por tudo! Amo muito vocês.

Aos meus grandes amigos e irmãos de coração Jocilaine Pereira Curso e Renato Dias Guimarães, que a cada dia estavam ao meu lado me incentivando e, acima de tudo estiveram ali sempre presentes como irmãos de coração, em todos os momentos, sem nunca desistir de nossa amizade. Amo vocês amigos, obrigada!

À minha família do coração “Família Barão de Teffé”, por todos os momentos, pelo apoio, carinho e incentivo e, em especial as minhas queridas e amadas amigas baronesas Maria Ortiz Monteiro, Ana Maria Guimarães, Ivana Moreno, Maria Rosa Silva, Creusa

Mendes e, à todos dessa imensa e amada família Barão pela força, sensibilidade e compreensão que possibilitaram o sucesso de minha pesquisa.

Ao meu grande amigo Armando Ferreira Jr, por ter sido aquele com quem podia compartilhar aflições, anseios e, estar sempre ali presente dando força e motivação para prosseguir com gás total, valeu pela amizade e convivência!

A toda turma do Mestrado em Ensino, foi um prazer conhecer e compartilhar experiências e saberes com vocês. Amizade para a vida toda!

As minhas grandes e melhores amigas do Mestrado, Lygia Maria de Faria Lima e Silva e Renata Pacheco Marins, pela amizade, parceria sincera, pelas trocas de experiências, pelo apoio incondicional, pela convivência e pelo compartilhamento de conhecimentos e saberes. Amo muito vocês amigas. Obrigada por terem sido as melhores amigas!

À Dominique Guimarães e Cristina Costa, pelo acolhimento, força e ajuda incondicional durante todos aqueles momentos que pareciam complicados e impossíveis de transpor barreiras. Sua bondade, humanidade e nobreza de coração permitiram o êxito desse trabalho. Obrigada querida amiga, sou muito grata a você!

À Universidade Federal Fluminense, INFES, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela preciosa colaboração à minha formação acadêmica.

“Cada sonho que você deixa pra trás,  
é um pedaço do seu futuro que deixa  
de existir.” (Steve Jobs).



## RESUMO

O presente trabalho relata a elaboração, avaliação e validação do jogo didático “Trilha da Sexualidade”, como ferramenta auxiliar na abordagem de temas relacionados à Educação Sexual. Elaborado com materiais de baixo custo e fácil aquisição, o kit do jogo didático “Trilha da Sexualidade” consiste em um conjunto formado por um tabuleiro com quarenta casas, oitenta cartas-pergunta, um dado de seis faces, um cronômetro e um manual de regras. O jogo foi aplicado em cinco turmas do 1.º ano do Ensino Médio Regular, do Colégio Estadual Almirante Barão de Teffé, a maior escola da rede estadual do município de Santo Antônio de Pádua, Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Para avaliação e validação foram aplicados três questionários: de usabilidade, de sondagem do conhecimento prévio e de verificação de aprendizagem. Os resultados obtidos indicam que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” contribui para o processo ensino-aprendizagem, permitindo a construção/consolidação do conhecimento de forma protagonista pelo aluno, além de propiciar o trabalho em equipe. Por essa razão, pode-se afirmar que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” cumpre seu papel como ferramenta facilitadora na abordagem de temas relacionados à Educação Sexual, no Ensino Médio Regular.

**Palavras-chave:** Atividade Lúdica; Jogo de tabuleiro; Sexualidade; Ensino Médio.

## ABSTRACT

The present work reports the elaboration, evaluation and validation of the didactic game "Trilha da Sexualidade", as an auxiliary tool in the approach of themes related to Sexual Education. Elaborated with materials of low cost and easy acquisition, the kit of the didactic game "Trail of the Sexuality" consists of a set formed by a board with forty houses, eighty cards-question, a dice of six faces, a stopwatch and a manual of rules. The game was applied in five classes of the 1st year of Regular High School, of the Colégio Estadual Almirante Barão de Teffé, the largest school of the state education system of the municipality of Santo Antônio de Pádua, Northwest of the State of Rio de Janeiro. For evaluation and validation, three questionnaires were applied: usability, pre-knowledge survey and learning verification. The results indicate that the didactic game "Trilha da Sexualidade" contributes to the teaching-learning process, allowing the construction/consolidation of knowledge in a protagonist way by the student, in addition to providing teamwork. Therefore, it can be affirmed that the didactic game "Trilha da Sexualidade" fulfills its role as a facilitating tool in the approach of themes related to Sexual Education in Regular High School.

**Keywords:** Playful Activities; Board game; Sexuality, High School.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Pintura rupestre indicando práticas sexuais no período Paleolítico.....	33
Figura 2: Tabuleiro do jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	57
Figura 3: Exemplo de carta utilizada no jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	58
Figura 4: Apresentação do jogo didático “Trilha da Sexualidade” aos alunos .....	62
Figura 5: Alunos jogando uma partida do jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Regras básicas do jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	59
Quadro 2: Questionários utilizados no processo de validação do jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	60
Quadro 3: Questionário de Usabilidade.....	61

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Resultado do Questionário de Sondagem de Conhecimento Prévio .....	65
Tabela 2: Resultado do Questionário de Verificação de Aprendizagem.....	66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Equivalência das questões dos questionários de Sondagem de Conhecimento Prévio e de Verificação de Aprendizagem .....	67
Gráfico 2: Avaliação do jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	68
Gráfico 3: Avaliação das regras do jogo .....	69
Gráfico 4: Avaliação dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização da atividade .....	70
Gráfico 5: Avaliação do design do jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	71
Gráfico 6: Avaliação do papel do jogo didático “Trilha da Sexualidade” na compreensão do conteúdo .....	72
Gráfico 7: Avaliação da aprendizagem de conteúdos novos apresentados pelos alunos .....	73
Gráfico 8: Avaliação do aumento do interesse em estudar Biologia a partir de atividades diferenciadas .....	75
Gráfico 9: Avaliação da utilização do jogo didático “Trilha da Sexualidade” .....	76

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CONTEXTUALIZANDO O JOGO .....</b>	<b>20</b>
Histórico do Uso de Jogos .....	24
Reflexões sobre a Importância dos Jogos Didáticos para o Processo de Aprendizagem.....	24
<b>CONTEXTUALIZANDO A SEXUALIDADE.....</b>	<b>31</b>
A História da Sexualidade .....	31
Abordagem da sexualidade no ambiente escolar .....	52
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
O kit do jogo.....	56
Regras do Jogo.....	58
Elaboração dos Recursos Avaliativos .....	59
Aplicação do Jogo nas turmas de 1º ano do Ensino Médio .....	62
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

A Biologia, segundo Krasilchik (2004), pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito. Zuanon, Diniz e Nascimento (2010) apontam que o ensino de Biologia, ainda sustenta a prática do estudo de teorias, o que torna o ensino pouco interessante e descontextualizado. Deste modo, é relevante que o educador procure adotar em suas aulas novos recursos pedagógicos capazes de auxiliar na construção de conhecimentos.

De acordo com Gonzaga et al. (2017), cabe ao ensino facilitar e promover aos alunos a aprendizagem de maneira autônoma, crítica e eficiente para seu dia a dia. Zuanon, Diniz e Nascimento (2010), pontuam a relevância dos jogos didáticos dentro do contexto pedagógico, uma vez que auxiliam a construção do conhecimento, sendo de suma importância o papel dos jogos enquanto facilitadores deste processo. Em relação aos recursos didáticos, Miranda, Gonzaga e Costa (2016) apontam relevante contribuição dos jogos didáticos em sala de aula.

Recursos didáticos são elementos mediadores que facilitam os processos interacionais (aluno-aluno e aluno-professor) e o conhecimento. A utilização de diferentes recursos didáticos é importante, uma vez que fornecem informações, orientam a aprendizagem, exercitam habilidades, permitem avaliar a aquisição de conhecimentos e motivam os discentes (MIRANDA, GONZAGA e COSTA, 2016, p. 384).

Segundo Costa, Gonzaga e Miranda (2016a), o ensino deve promover a relação dialógica entre professor-aluno e, não apenas basear-se na memorização, na mecanização do conteúdo. Fato este corroborado pelo baixo desempenho dos alunos que ao invés de se dedicarem concentradamente no processo de aprendizagem, o consideram como algo monótono e maçante, substituindo-o, constantemente, por atividades mais agradáveis, tais como interações através de redes sociais, via internet ou ainda jogos eletrônicos.

Algumas metodologias frequentemente usadas nas escolas reforçam o caráter pouco inovador e pouco criativo [...]. Não raro, o professor baseia suas aulas apenas nos livros didáticos alegando falta de tempo, espaço apropriado e materiais. Além disso, muitas vezes, falta ao professor a criatividade para improvisar materiais didáticos e, poucos profissionais têm a seu dispor ferramentas para trabalhar os conteúdos de suas disciplinas de forma mais dinâmica, permitindo um maior envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem (SOUZA e MIRANDA, 2014, p. 7).



Desta forma, a utilização de jogos didáticos contribuiria neste processo de aprendizagem, constituindo-se como ferramenta complementar e auxiliar.

A percepção crítica e científica do conhecimento se constrói a partir da reflexão desses saberes de forma organizada, que culmina em um processo de re-significação, ampliação e aplicação do conhecimento científico. Estratégias de ensino pautadas na confecção e aplicabilidade de recursos didáticos podem mostrar aos aprendizes as distorções, limitações e deformações das apresentações bidimensionais de estruturas biológicas ilustradas nos livros didáticos. Essa instrumentação pode ajudar no redimensionamento de práticas educativas que proporcionem o delineamento de um espaço dialógico, de modo a favorecer a construção contínua de ideias para formulação da unidade de pensamento acerca dos objetos de estudo (ZUANON, DINIZ e NASCIMENTO, 2010, p. 52).

Desse modo, mesmo perante o cenário de desestímulo à educação, é possível constatar o esforço isolado de diversos profissionais, que vêm tentando mudar esse quadro, buscando desenvolver, em sua prática de ensino, ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

O jogo deve ser apresentado e explorado com os alunos a partir da necessidade de solucionar alguma questão contextualizada, o que exige uma atitude de descentralização de opiniões que proporcione crescimento afetivo e cognitivo dos participantes (ZUANON, DINIZ e NASCIMENTO, 2010, p. 51).

Campos, Bortoloto e Felício (2003) pontuam que a elaboração de jogos didáticos no ensino de Biologia, visa facilitar a compreensão dos conteúdos de forma dinâmica e eficaz, uma vez que existem certas dificuldades em ministrar tais conteúdos no Ensino Fundamental e Médio. Especificamente acerca da Educação Sexual, Miranda et al. (2016) afirmam que

Não raro, temas relacionados à reprodução humana, como anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, gravidez e contracepção, e doenças sexualmente transmissíveis, são abordados de forma superficial em sala de aula. Tal situação parece refletir a maneira como nossa sociedade os trata, isto é, cercados de mitos e tabus, que promovem entre alunos e professores certo desconforto ao discutirem certos temas (MIRANDA et al., 2016, p. 1845).

Desta forma, refletindo acerca da relevância que os jogos didáticos simbolizam para o processo de ensino, a presente pesquisa tem por finalidade a elaboração, avaliação e validação do jogo didático “Trilha da Sexualidade”, como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Biologia, no Ensino Médio. Assim a pesquisa, propõe o estudo da utilização de recursos lúdicos no ensino de Biologia, como forma de melhorar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Deste modo, o presente estudo revela-se importante, uma vez que o jogo didático é uma ferramenta possível no processo de aprendizagem, ressaltando seu aspecto colaborativo e potencializador, já que impulsiona o educando a ter uma atuação ativa, fomentando o pensamento crítico e a habilidade de (re)construção do conhecimento.

Na verdade o que se percebe é a tentativa de alguns educadores de desconstruírem a imagem ruim da escola e construir um novo conceito deste espaço para seus alunos, por meio da utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, com jogos didáticos e dinâmicas em sala de aula. Nesse contexto, o presente tema ainda se justifica tendo em vista que a Biologia possui um vasto campo a ser explorado em relação ao desenvolvimento de práticas lúdicas capazes de auxiliarem no processo de aprendizagem, que vão desde a utilização de jogos de tabuleiro, até mesmo plataformas virtuais que permitem a exploração minuciosa de determinados temas, devido aos recursos de computação gráfica de alta tecnologia, hoje presentes na maioria dos *smartphones*, computadores e *tablets*.

Consideramos que a apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica, pois os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo (CAMPOS, BORTOLOTO e FELÍCIO, 2003, p. 48-49).

O tema proposto justifica-se ainda devido ao fato de que os professores não podem se prender a pensamentos tradicionais, mas devem renovar a sua metodologia e para que haja de fato interação entre todos os alunos e a disciplina aplicada, através de atividades lúdicas, como os jogos de tabuleiro, por exemplo. O processo de ensino e aprendizagem precisa ser, para quem participa dele, algo interativo de modo que o aluno se sinta parte do processo e, principalmente, crie um laço de afinidade com o seu ambiente de ensino. Isso significa que a educação quando ministrada em um ambiente harmonioso e divertido favorece o crescimento intelectual dos educandos. Nesse sentido, jogos didáticos são ferramentas que podem ser utilizadas a fim de motivar e explorar todos os limites e possibilidades dos educandos e para uma melhor compreensão da disciplina, e um envolvimento total nas atividades propostas em sala de aula. Neste aspecto, a ludicidade na educação contribui para que os educandos possam construir conceitos diversos, além de se desenvolverem cognitivamente de forma mais interativa.

De forma a contextualizar toda a pesquisa, foram elaboradas seções que dialogam sobre os temas abordados. Sendo assim, os conteúdos abordados encontram-se distribuídos por temáticas embasadas em pesquisa bibliográfica. A organização por seções seguiu numa

sequência lógica, iniciando por uma escala de análise global até alcançar os alunos. Primeiramente, é feita uma introdução, apresentando-se a motivação que serviu de base à pesquisa e, aos objetivos que se pretendem atingir. Surge neste momento, uma apresentação da estrutura do trabalho a ser tomada em consideração.

O tópico seguinte apresenta o aporte teórico sobre a principal temática deste trabalho, que são jogos didáticos, e os temas relativos ao problema de pesquisa, os quais apresentam-se como parte importante no processo de aprendizagem e sua contribuição no ensino de Biologia. Na terceira parte deste trabalho, a análise recai, mais especificamente, sobre uma revisão de literatura acerca da História da Sexualidade e aborda essa temática no contexto escolar. Na seção seguinte é abordada a metodologia necessária à implementação e utilização do jogo, como ferramenta complementar da aprendizagem de conhecimentos biológicos na sala de aula. Será nesta seção que a escola e a turma serão caracterizadas. São apresentados os instrumentos de sondagem de dados, análise e tratamento dos dados obtidos, procedendo-se à sua apresentação e interpretação dos resultados obtidos e discussão.

## CONTEXTUALIZANDO O JOGO

### *Histórico do Uso de Jogos*

Segundo Sant'Anna e Nascimento (2011), o lúdico sempre esteve presente na história dos povos. Entre os relatos históricos, a bola aparece como um dos brinquedos mais antigos, com cerca de 6.500 anos, encontrando-se registros de seu uso entre os Egípcios, Gregos, Romanos e Japoneses (CARMO, 2017). A presença de jogos e brincadeiras entre as civilizações é quase tão antiga quanto a própria sociedade e já eram utilizados pelas crianças há, aproximadamente, 4 mil anos a.C. (SOUZA, 2014). Esse fato permite pressupor que o jogo trata-se de uma construção social, conforme afirma Carneiro (2015) e que por esse motivo ele obedece a uma evolução histórica.

Em relação aos jogos de tabuleiro, existem dados históricos que descrevem a utilização deste tipo de jogo na Mesopotâmia há, aproximadamente, 3000 anos a.C. e também no Egito onde no templo de Kurna, construído a mais de 1400 anos a.C., foi encontrado uma espécie de tabuleiro, onde participavam dois jogadores com nove fichas cada um (DELGADO NETO, 2005).

Segundo Carneiro (2015), os jogos servem como instrumento pedagógico e, desde a Antiguidade, os jogos possuem uma função que vai além do entretenimento, servindo como instrumento de aprendizagem.

Além disso, dever-se-á ministrar a essas crianças instrução básica em todas as matérias necessárias; sendo, por exemplo, ensinado ao aprendiz de carpinteiro sob forma de brinquedo o manejo da régua e da trena, aquele que será um soldado como montar e demais coisas pertinentes. E assim, por meio de seus brinquedos e jogos, nos esforçaríamos por dirigir os gostos e desejos das crianças para a direção do objeto que constitui seu objetivo principal relativamente à idade adulta (PLATÃO, 1999, p. 92).

Além da aprendizagem de conceitos e costumes da vida cotidiana, Kishimoto (1995) explica que os romanos utilizavam jogos que eram voltados para o condicionamento físico com o intuito de formar soldados e cidadãos obedientes e devotos. Assim, objetivavam a formação estética e espiritual.

Como um dos jogos de tabuleiro mais populares, o xadrez em sua versão primitiva já era jogado na Índia no século VI d.C., chegando cerca de 400 anos mais tarde a Europa, onde ganhou o formato com o qual o jogo é conhecido atualmente (DELGADO NETO, 2005).

Um ponto interessante de ser observado em relação aos jogos com bola e a sua presença em todas as civilizações do mundo, consiste no fato de que mesmo isolados do restante do mundo, astecas praticavam esportes que utilizavam a bola onde dois times se confrontavam num campo em forma de "T". No campo, os adversários disputavam a posse de uma bola de borracha maciça (tão dura que chegava a quebrar ossos de alguns jogadores e a matar se batesse na cabeça), que não podia ser segurada, apenas tocada de um para o outro, com a ajuda dos joelhos, cotovelos e quadris. Os jogadores utilizavam protetores de couro e madeira nessas regiões (SOUSTELLE,1987).

Durante a Idade Média, a utilização e concepção dos jogos pela sociedade mudou, sobretudo na Europa.

Com o advento do Cristianismo, a sociedade cristã forma um Estado poderoso e toma posse do Império desorganizado, impondo uma educação disciplinadora. As escolas episcopais e as anexas a mosteiros buscam a imposição de dogmas, distanciando-se do desenvolvimento da inteligência. Os mestres recitam e leem cadernos. Aos alunos cabe a decoração. Neste clima não há condições para a expansão dos jogos, considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez (KISHIMOTO, 1995, p.40).

Nesse período, o Cristianismo passou a influenciar sobremaneira o comportamento e pensamento das pessoas e, por esse motivo, os jogos tal qual eram concebidos na Antiguidade adquiriram um significado voltado unicamente para a diversão e a futilidade (CARNEIRO, 2015). A influência do Cristianismo sobre a cultura, os costumes e, consecutivamente, os jogos e brincadeiras não fez com que estes desaparecessem por completo durante a Idade Média, mas, conforme Ariès (1981), estes adquiriram novos significados.

Alguns brinquedos nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-os à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração. Da mesma forma, as pás que giravam na ponta de uma vareta só podiam ser a imitação feita pelas crianças de uma técnica que, contrariamente ao cavalo, não era antiga: a técnica dos moinhos de vento, introduzida na Idade Média. Mas, enquanto os moinhos de vento há muito desapareceram de nossos campos, os cata-ventos continuam a serem vendidos nas lojas de brinquedos, nos quiosques dos jardins públicos ou nas feiras. As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras (ARIÈS, 1981, p. 89).

Outro aspecto que envolve os jogos na Idade Média é sua utilização pelos nobres como forma de treinamento para cavaleiros e entretenimento, conhecidos como torneios. Segundo Ponce (2003, p.92), “de acordo com a classe social que representava, a cavalaria foi uma idealização das virtudes guerreiras (...) e o torneio passou a ser a principal preparação

para a guerra”. Neste sentido, os nobres, passavam o tempo se dedicando a desenvolver suas aptidões guerreiras em torneios e combates, além de praticar a equitação e a caça. Nesta época, os torneios não tinham ainda função educativa, como observa-se nos jogos didáticos atualmente mas, eram atividades em equipes que consistiam tanto em exercício militar quanto em diversão.

Durante a transição da Idade Média (576 – 1453) para a Idade Moderna (1453 – 1789), o período renascentista influenciou novamente o pensamento sobre o jogo, dividindo as opiniões. Carneiro (2015) aponta uma separação entre aqueles que acreditavam que os jogos possuíam apenas uma conotação fútil e incapaz de produzir resultados e aqueles que viam o jogo como uma oportunidade singular para a aprendizagem.

Durante o Renascimento, o aparecimento de novo ideal carregado de paganismo traz outras concepções pedagógicas. A felicidade terrestre é considerada legítima, não sendo necessário mortificar o corpo, mas sim desenvolvê-lo. Assim, reabilita-se o jogo. A partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano dos jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano. (KISHIMOTO, 1995, p.40).

Com o fim da Idade Média (século XV), uma nova ordem social começa a vigorar no mundo, principalmente, após as grandes navegações iniciadas pelos portugueses, fazendo com que a Europa tivesse contato com outras culturas além do descobrimento das Américas e sua colonização (KRAMER, 1992). Nesta nova ordem, inicia-se uma nova relação entre o homem e o sistema econômico, onde o feudalismo medieval é substituído pelo então nascente capitalismo, consolidado pela Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII .

Com a revolução industrial, ocorre a grande ruptura; o brinquedo deixa de ser aquela peça artesanal, minuciosa, passando a ser produzido em escala, para atender a demanda cada vez maior dos centros urbanos em expansão. Multiplicando-se e disseminando-se, rapidamente virou mercadoria dentro do nosso universo de consumo (WEISS, 1997, p.21).

Porém, a massificação dos brinquedos e dos jogos foi algo que aconteceu de forma lenta e gradativa, tendo em vista que durante séculos as crianças eram preparadas para a vida adulta (KRAMER, 1992) e, sendo assim, devias preocupar-se em aprender a viver como os mais velhos, para se incorporarem na sociedade. Essa visão em relação às crianças fez com que, desde cedo, fossem educadas para se tornarem adultos completos. Por essa razão, muitas crianças não se relacionavam, bem como não tinham acesso a brinquedos infantis importantes para seu desenvolvimento, como afirma Piaget (1998).

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança[...]. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (PIAGET, 1998, p. 112- 124).

Com o passar dos anos, a infância passou a ser reconhecida e com ela a importância do brincar. Surgiram novos brinquedos, jogos e brincadeiras além do resgate de artefatos que há muito fez parte da vida de muitas pessoas e divertiram muitas crianças (KRAMER, 1992). Hoje, segundo Weiss (1997, p. 22),

Vivemos numa sociedade fragmentada, na qual coexistem passado, presente e futuro. Observamos brinquedos artesanais ao lado de outros semi-industrializados e até mesmo brinquedos eletrônicos altamente sofisticados. Entender cada uma dessas realidades dentro das suas possibilidades e limitações constitui um grande desafio. (WEISS, 1997, p.22).

Os brinquedos, os jogos e as brincadeiras de hoje não mais se direcionam e tão pouco se identificam a um público específico, ou seja, com as inovações tecnológicas empregadas nos jogos eletrônicos e em outros brinquedos, atraem e divertem a diferentes idades (WEISS, 1997). São as escolas de hoje que buscam aliar os jogos modernos ao processo de ensino e aprendizagem assim como os clássicos que marcaram e ainda marcam presença entre as crianças, mesmo que de forma adaptada como os jogos de tabuleiro jogados *on line* (WEISS, 1997).

Gonzalez e Pedroso (2012) ressaltam que para cada momento da história e tipo de sociedade o ponto de vista acerca do jogo reflete uma compreensão singular. Neste sentido, Sant’Anna e Nascimento (2011, p. 20) afirmam que

O brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, mantendo-se até os dias atuais. Em cada época, conforme o contexto histórico vivido pelos povos e conforme o pensamento estabelecido para tal, sempre foi algo natural, vivido por todos e também utilizado como um instrumento com um caráter educativo para o desenvolvimento do indivíduo.

Nesta perspectiva, percebe-se que em cada época, cada momento histórico, o lúdico sempre esteve presente e assumiu naturalmente um caráter educativo, enquanto instrumento para o desenvolvimento do sujeito do processo de aprendizagem.

## ***Reflexões sobre a Importância dos Jogos Didáticos para o Processo de Aprendizagem***

O jogo, como ferramenta didática, recebe inúmeras classificações, de acordo com o critério adotado. Segundo Castro (2005), os trabalhos de Piaget foram essenciais para a conceituação do “lúdico”, uma vez que estabeleceram uma “classificação genérica baseada na evolução das estruturas”, destacando-se expressões como: brincadeiras, brinquedo, atividade lúdica e esporte. Conforme, Paulo, Geraldo e Corrêa (2012, p. 06) “classificam-se os jogos correspondendo a um tipo de estrutura mental: jogos de exercício sensório-motor; jogos de regras; jogos educativos computadorizados”. As linhas que separam os jogos, esportes, ginástica, brincadeiras ou danças são muito tênues, servindo mais para uma definição didática (PEREIRA, 2013).

Na visão de Brotto (2001, p. 12), “não existe uma teoria completa do jogo, nem ideias admitidas universalmente”. O autor apresenta uma síntese dos principais campos culturais e científicos onde os jogos são utilizados:

Sociológico: influência do contexto social no quais os diferentes grupos de crianças brincam; Educacional: a contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança; Psicológico: o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos. Antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferenças culturais. Folclórico: analisa o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos (BROTTO, 2001, p. 12).

Segundo Kishimoto (2011), não é fácil definir o que é o jogo devido a sua subjetividade, permitindo assim, que cada pessoa interprete à sua maneira o que é um jogo, podendo se tratar de “jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias [...] e uma infinidade de outros” (p. 15). Segundo alguns autores, (e. g. KISHIMOTO, 2011, SANTOS, 2014, MIRANDA et al., 2016 e COSTA, 2017) apesar de não ser fácil estabelecer uma definição para o que vem a ser o jogo, há um consenso sobre a sua importância para o processo de aprendizagem. Como destacado por Santos (2014, p.32), “as atividade lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança”.

Vygotsky (2007), apontando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, comenta que o jogo permite a criança ingressar em um processo de autodescoberta,



desenvolvendo o seu potencial criativo. Além disso, ainda menciona que a criança nasce em um contexto cultural complexo, cheio de significações e representações sociais que são de difícil compreensão e interpretação para ela. Desse modo, o jogo permite que ela faça uma assimilação dos conceitos abstratos que ainda não compreende bem e experimentá-los dentro do seu próprio contexto, formulando sua própria compreensão e significado.

Conforme Costa (2017), o ensino, de maneira geral, é pautado na fixação de conteúdos que, na maioria das vezes, são apresentados aos alunos por meio de aulas expositivas, tendo o professor como o centro do processo de aprendizagem, sem a interação entre o professor-aluno através de uma relação dialógica. Neste sentido, a autora considera a utilização do jogo didático como um caminho possível e significativo, já que esta ferramenta pode auxiliar no preenchimento de diversas lacunas deixadas pelo processo de transmissão-recepção do conteúdo, facilitando a construção pelos educandos de seus próprios conhecimentos, num trabalho em equipe.

Para Campos, Bortoloto e Felício (2003), os jogos didáticos tornam-se aliados no desenvolvimento psicossocial, já que estabelecem conexões importantes entre professor e alunos, possibilitando a estes o conhecimento de um modo mais motivante e dinâmico, uma vez que estimulam o respeito mútuo. Sendo assim, os autores ressaltam que é importante a busca por alternativas que colaborem no desenvolvimento do processo de ensino, principalmente, em uma era em que o educador compete, a todo instante, com diversas ferramentas tecnológicas, que apresentam-se muito mais atraentes e expressivas do que muitas das propostas apresentadas em sala de aula. Costa, Gonzaga e Miranda (2016) entendem que o jogo é uma ferramenta complementar muito relevante no processo de aprendizagem, pois aguça a curiosidade e desperta o entusiasmo do educando na construção do conhecimento, a partir das descobertas e da interação sociocultural.

O jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico, por conter o aspecto lúdico, e utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem (CAMPOS, BORTOLOTO e FELÍCIO, 2003, p. 48).

Sobre a utilização do jogo como recurso pedagógico, Kishimoto (2011) explica que o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações. Segundo Miranda (2002), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos: (i) cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de

conhecimentos); (ii) afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); (iii) socialização (simulação de vida em grupo); (iv) motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e (v) criatividade.

Miranda et al. (2016) entendem que os jogos didáticos são relevante recurso que contribuem na promoção de uma maior apropriação do conhecimento, uma vez que são facilitadores e possibilitam sua abordagem de uma maneira educativa, construtiva e lúdica, promovendo assim a aprendizagem. Desse modo, ao tratar dos jogos como instrumento facilitador da aprendizagem, Costa (2017, p. 13) afirma que “os jogos são auxiliares no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”. Portanto, através da perspectiva da autora, é possível entender que o jogo conquista seu espaço enquanto recurso didático complementar da aprendizagem, uma vez que objetiva ao aluno seu desenvolvimento psicossocial, amplia seu interesse, colabora com a construção de novas descobertas e seu enriquecimento pessoal, bem como se caracteriza como um instrumento pedagógico que direcionará o educador à função de mediador, estimulador e avaliador do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a autora destaca que “os jogos didáticos não devem ser vistos como ferramenta única que garanta a aprendizagem, e sim como um auxílio no processo ensino-aprendizagem” (p. 13). É importante destacar, conforme afirmam Campos, Bortoloto e Felício (2003), que os jogos podem e devem ser utilizados enquanto promotores da aprendizagem durante as práticas escolares, já que permitem aos educandos uma aproximação com o saber científico, conduzindo-os a uma vivência acerca da resolução de problemas, muitas das vezes, relacionados ao seu cotidiano.

Estes processos envolvem conteúdos abstratos e, muitas vezes, de difícil compreensão e, ainda hoje, sofrem influências da abordagem tradicional do processo educativo, na qual prevalecem a transmissão-recepção de informações, a dissociação entre conteúdo e realidade e a memorização do mesmo (CAMPOS, BORTOLOTO e FELÍCIO, 2003, p. 49).

Campos, Bortoloto e Felício (2003) ainda apontam que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008), aos alunos devem ser oportunizadas práticas reflexivas que fomentem a pesquisa, coleta e seleção de informações, além de permitirem a este aluno, aprender e formular por meio de troca mútua entre professor-aluno, ao invés de simplesmente realizar exercícios de memorização/fixação. Segundo, Costa, Gonzaga e Miranda (2016b), nas aulas tradicionais são exigidas dos alunos a memorização e a realização de exercícios repetitivos. Desse modo, a utilização de jogos didáticos torna-se um desafio aos

professores a transcenderem as práticas tradicionais tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e despertando a motivação e interesse dos alunos.

[...] os jogos didáticos apresentam-se como ferramentas alternativas, uma vez que se diferenciam dos materiais didáticos tradicionais pela ludicidade e por serem utilizados para alcançar objetivos pedagógicos específicos, em como diagnosticar problemas de assimilação de conteúdo, além de contextualizá-los. Podem ser aplicados em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem: como introdução de novo conteúdo (despertando o interesse inicial dos alunos), como exercício de fixação do aprendizado, ou como forma de avaliação do aprendizado (COSTA, GONZAGA e MIRANDA, 2016b, p. 10).

Desse modo, dentro da sala de aula, o professor pode utilizar grande variedade de jogos com o intuito de desenvolver conceitos a serem aprendidos, nas mais diversas disciplinas. Nessa perspectiva, para Soukeff e Lopes (2017), os jogos em sala de aula, correspondem a uma excelente possibilidade para se ministrar conteúdos pedagógicos, pois conferem real valor ao que está sendo ensinado. Assim, promovem no aluno maior interesse pelo aprendizado, já que terá participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Costa, Gonzaga e Miranda (2016b) consideram os jogos didáticos como recursos pedagógicos ideais ao processo de reflexão e apropriação dos conhecimentos, uma vez que estes promovem a discussão de alguns temas muito significativos bem como a interação interpessoal e intrapessoal neste processo. Segundo Gonzaga et al. (2017)

Não há uma receita de sucesso que possa ser utilizada por todos os docentes, em todas as escolas e que obtenham o mesmo resultado. A diversidade de métodos e ferramentas precisa ser analisada por cada professor, a fim de que sejam empregados de forma correta e da melhor maneira possível. A realidade dos alunos, assim como seus interesses, deve sempre ser levada em consideração para que o método e a ferramenta supram as necessidades didáticas, auxiliando verdadeiramente no objetivo ao qual se destinam (GONZAGA et al., 2017, p. 01)

Assim, é possível compreender que não existe um jogo “pronto” que seja capaz de garantir o sucesso em qualquer sala de aula, mas que este precisa ser adaptado às necessidades e realidades dos alunos, como por exemplo, idade e nível de conhecimento. Adaptações permitirão que o jogo didático cumpra seu papel, despertando o interesse dos alunos para o conteúdo ensinado por meio dele.

O jogo possui uma amplitude que transcende o seu objetivo principal, pois além de trabalhar o conteúdo da finalidade para o qual este foi criado, permite ao aluno explorar sua imaginação e assim desenvolver outras áreas que podem não ter sido pensadas no projeto inicial do jogo, tais como, a resolução de conflitos internos, a socialização, o controle das emoções, entre outros. Portanto, na busca por aulas mais estimulantes, dinâmicas e

participativas os jogos didáticos constituem-se como alternativas enquanto recurso de aprendizagem ligado ao desenvolvimento do indivíduo (MIRANDA et al., 2016).

[...] Os jogos não são apenas simples atividades; são os agentes responsáveis pela criação de estratégias, de senso crítico e desenvolvedor de confiança. Também atua como estimulante do pensamento, incentivando trocas interpessoais, proporcionando a aprendizagem de forma descontraída e proveitosa, inspirando uma educação que vai além do ato de ensinar determinado conteúdo. É preciso que o aluno saia do papel de mero espectador e se torne um ator, agindo, interferindo e questionando, alcançando objetivos e chegando às suas próprias conclusões nas dinâmicas de atividades, como os jogos educacionais. Além disso, as atividades lúdicas têm grande destaque no que diz respeito à socialização dos alunos, pois promove a integração, a disciplina e o desenvolvimento do convívio social por meio das atividades em grupo (GONZAGA et al., 2017, p. 02).

O jogo didático tem potencial para trabalhar, simultaneamente, diversas áreas de desenvolvimento do aluno, de modo que enquanto joga o aluno é capaz de, por exemplo, assimilar um novo conceito científico, desenvolver uma atitude proativa e aprender a organizar os seus pensamentos. Campos, Bortoloto e Felício (2003) afirmam que quando se trabalha com o ensino de Biologia, o professor ainda precisa colocar em prática conceitos, metodologias e atitudes desenvolvidas no espaço escolar, e deve ser o mediador na tarefa de (re)formulá-los, despertando o conhecimento prévio por meio da articulação com o conteúdo, recorrendo à ferramentas complementares, como o jogo didático, para facilitar a compreensão do que é abordado. Dessa forma, os autores entendem o jogo didático como um recurso relevante e fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite no educando, o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e possibilita a apropriação de diversos conceitos.

Jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (FIALHO, 2008, p. 02).

Fialho (2008) descreve que os jogos podem servir de condutores na função didática, facilitando ao professor promover um ambiente familiar e a compreensão do aluno, sem que este sofra uma sensação de repúdio, principalmente frente à apresentação de novos conceitos abstratos. O jogo permite a aquisição de habilidades por meio da interação, da troca mútua, do trabalho em grupo, favorecendo a relação dialógica e a reflexão crítica do saber (GONZAGA et al., 2017). Quando favorecida pelo lúdico, a aprendizagem deixa de ser meramente instrucionista. Nesse sentido, Gonzaga et al. (2017, p. 01) pontuam que

Aprender por meio do lúdico torna-se parte integrante da educação como forma de atrair a atenção do educando para a contextualização do objeto epistêmico em consideração, fugindo da abordagem meramente instrucionista. As atividades lúdicas são elementos muito úteis no processo de construção e fixação do conhecimento, pois permitem desenvolver competências de contexto formativo em vários quesitos, como comunicação, relação interpessoal, liderança e trabalho em equipe, equilibrando cooperação e competição, além do desenvolvimento psicocognitivo. O jogo é uma atividade lúdica importante no processo de ensino, pois, além do desenvolvimento das competências listadas anteriormente, também atua no desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral, além, é claro, da aquisição de conhecimento (GONZAGA et al., 2017, p. 01)

Gonzaga et al. (2017) consideram que há diversas vantagens na aplicação de jogos didáticos. Os autores citam, por exemplo, sua utilização como ferramenta diagnóstica para os problemas apresentados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, vale ressaltar que todos os benefícios e potencialidades dessa ferramenta complementar só são possíveis, caso o educador compreenda o sua função e aplicabilidade conscientemente, pois do contrário terá sido em vão a sua utilização. Ainda de acordo com Gonzaga et al. (2017), deve-se conceber a utilização dos jogos no processo ensino-aprendizagem enquanto agentes modificadores, que conduzem o desenvolvimento de estratégias, senso crítico e confiança e, não simplesmente como atividades de fixação ou passatempos.

Portanto, jogos didáticos são excelentes instrumentos pedagógicos no sentido de considerar o aluno enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem e, permitir o seu desenvolvimento psicossocial, assim como possibilitar ao educador fomentar discussões e contextualizações nas mais variadas áreas do conhecimento. Segundo Costa (2017), a essência de todo o processo educacional consiste na prática do saber e, não apenas na simples transferência de conteúdo, pois, o foco principal deste processo é o aprendizado do aluno, visando estratégias alternativas para alcançar tal objetivo. Um dos aspectos mais relevantes durante o processo de aprendizagem é conduzir o educando a compreensão do conteúdo ministrado em aula. Desta maneira, cabe ao educador motivá-lo por meio de práticas diferenciadas.

A escola deve, continuamente, fornecer subsídios adequados para o alcance da aprendizagem, de modo a fomentar no indivíduo habilidades e competências que o tornem um cidadão completo. Diante disso, Alves et al. (2015) descrevem que o ensino de Biologia pode ser o resultado de um processo dinâmico, através de uma relação dialógica entre professor-aluno, por meio de variadas estratégias pedagógicas, ou ainda o resultado de um processo desinteressante e desestimulante, onde o educador por meio de aulas expositivas assume o

papel de detentor do saber. Sendo assim, é necessário que o professor busque novos recursos metodológicos que auxiliem na construção de conhecimentos.

A aquisição de conhecimentos elaborados exige abstração para a compreensão de suas teorias, hipóteses, conceitos, princípios e pressupostos que são necessários para o entendimento da relação dos seres vivos entre si e com o ambiente. O ensino de Biologia ainda hoje se organiza de modo a privilegiar o estudo de conceitos, de métodos científicos e de hipóteses. Essa prática é comumente considerada descontextualizada e desmotivadora pelo aluno, gerando a necessidade de novos encaminhamentos metodológicos pelo professor (ZUANON, DINIZ e NASCIMENTO, 2010, p. 50).

O ensino de Biologia, por vezes, ocorre de forma a privilegiar as aulas tradicionais, por meio da exposição e memorização de conteúdo, levando ao desestímulo e desinteresse dos alunos (Alves et al., 2015). Braga (2011) considera a produção de um jogo didático um recurso importante no processo de ensino de Ciências/Biologia, já que diversos temas abordados no Ensino Fundamental e Médio estão intimamente relacionados ao cotidiano dos alunos. Para Campos, Bortoloto e Felício (2003), vários conteúdos de Ciências/Biologia não têm sido transmitidos apropriada e corretamente, como por exemplo, assuntos relativos à reprodução humana, que embora agucem o interesse nos educandos, infelizmente não têm sido abordados adequadamente. Frente a esse cenário, propostas precisam ser produzidas, avaliadas e aprofundadas para que mudanças ocorram. O jogo didático pode/deve ser empregado como uma ferramenta complementar, como um instrumento motivador no ensino de Biologia, contribuindo para o desenvolvimento pleno do aluno e não apenas na aquisição de conteúdos. Corroborando essa ideia, Fernandes et al. (2014) afirmam que os jogos didáticos constituem importantes facilitadores ao processo de ensino, uma vez que contribuem para tornar as aulas de Biologia mais estimulantes e atraentes, uma vez que a vivência lúdica fomenta o envolvimento entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e eficiente. De acordo com Cunha (2012, p. 01), “é nesse contexto que o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para a aprendizagem, à medida que propõe estímulo ao interesse do estudante”. Nesse contexto, Belarmino et al. (2015), pontuam que os jogos surgem como complemento ao ensino e às aulas do educador e, também aguçam nos alunos o entusiasmo e vontade de aprender, já que resultam num processo dinâmico, descontraído e atrativo, fortalecendo a assimilação do conteúdo de modo mais efetivo.

## CONTEXTUALIZANDO A SEXUALIDADE

### *A História da Sexualidade*

A sexualidade é parte integrante e inerente à vida humana, isto porque está presente em seu cotidiano, desde o seu nascimento até a sua morte. A sexualidade acompanha o homem desde os tempos mais remotos e exerce influência determinante em sua conduta social (NINAUS et al., 2016). Tamanha a sua importância, é possível afirmar que compõe elemento básico da personalidade do indivíduo, contribuindo para um modo particular de ser, de sentir, de manifestar-se, de comunicar-se, de expressar e de viver o amor (GONÇALVES, FALEIRO, e MALAFAIA, 2013).

É importante observar que a sexualidade não é apenas um conjunto de atos e reflexos herdados, é também construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e com a cultura, satisfazendo às exigências físicas e psicológicas do indivíduo (BARP, 2008). Diante desta constatação, sabe-se que a construção de uma identidade sexual não constitui uma tarefa fácil, principalmente porque esta se consolida durante a adolescência, ou seja, o período da vida humana em que ocorrem as maiores mudanças no menor período de tempo, dificultando o processo de assimilação dessas informações (BARP, 2008). Nesse momento, é importante que a família e a escola, que são os principais agentes de socialização do indivíduo, atuem em conjunto, proporcionando uma estrutura sadia e segura, sobre a qual seja possível construir a identidade sexual (GONÇALVES, FALEIRO, e MALAFAIA, 2013). Portanto, é necessário analisar os mecanismos que podem ser utilizados na/pela escola como forma de auxiliar na formação dessa identidade sexual e, para tanto, buscar compreender o contexto histórico da sexualidade humana, assim como analisar as contribuições de Freud para o estudo da sexualidade e identificar o papel da família e da escola nesse processo de formação da identidade sexual (GONÇALVES, FALEIRO, e MALAFAIA, 2013).

Conforme Duarte e Christiano (2012), estudar a sexualidade e os fenômenos que a envolvem não é uma tarefa simples, pois esse tema compreende um assunto amplo que envolve em sua análise diversos fatores sociais e emocionais, sendo que estes também variam de acordo com as relações, com o ambiente e com o outro indivíduo com quem se relaciona, motivo pelo qual a sexualidade acaba se transformando em algo particular e único para cada indivíduo. Sobre essa questão, Figueiró (2006, p. 02) pontua que a “sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer,

os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual”.

Duarte e Christiano (2012) ainda comentam que, naquilo que concerne à história da humanidade, a sexualidade foi marcada por mudanças influenciadas de forma intensa pelas perspectivas e ideias de diversas concepções que se originaram em diferentes contextos: culturais, econômicos, políticos e religiosos. Desse modo, para os autores é fundamental, ao se estudar a sexualidade, que se faça de forma integralizada, abrangendo as suas perspectivas histórica e social, para que sejam evitados possíveis equívocos que podem ser decorrentes de um olhar fragmentado e descontextualizado.

Nesse sentido, é essencial que em princípio busque-se estabelecer uma compreensão contextualizada sobre a sexualidade, observando a sua origem e evolução, considerando o contexto social sobre o qual se mantém o foco. De modo que, realize-se um estudo amplo, verificando as raízes de tais perspectivas, para que somente a partir da compreensão do contexto social da época seja possível também compreender a constituição e evolução dos conceitos e práticas que envolvem a sexualidade até a concepção instituída pela sociedade atual.

O período Paleolítico parece ser o momento histórico em que aparecem os primeiros registros da sexualidade humana, em pinturas e gravuras em paredes de cavernas. Segundo Pereira (2008, p. 05), “a partir da arte rupestre, foram registradas ocorrências de condutas sexuais datadas de mais de 22 mil anos, apontando semelhanças do ato sexual humano com o comportamento dos demais animais” (Figura 1).

Os primeiros vestígios da sexualidade humana aparecem, inicialmente no período Paleolítico. As formas de manifestação são diversas, desde pinturas e gravuras nas cavernas até esculturas contemplando o corpo feminino, principalmente as partes íntimas da mulher. Tais aspectos indicam exaltação à fertilidade. A representação simbólica desses cultos manifestava-se pela veneração das partes sexuais femininas, mais especificamente a vagina, representada por um triângulo (DUARTE 2012, p. 12).





*Figura1: Pintura rupestre indicando práticas sexuais no período Paleolítico.  
Foto: Carla Wanderley de Moraes.*

Sobre a sexualidade no período Paleolítico, Nunes (1987) explica que nesse modelo primitivo de sociedade havia uma supervalorização da figura feminina, onde sua fertilidade era cultuada, e nesse cenário a sexualidade era concebida e revestida de significação mítica, ganhando *status* de coisa sagrada e divina, a ponto de ser cultuada (DUARTE e CHRISTIANO, 2012). As comunidades, portanto, eram comandadas por mulheres e estas exerciam diversas funções que eram vitais para a sobrevivência da comunidade e, justamente por este motivo, este período é denominado como de matriarcalismo.

Quando os grupos deixaram de ser nômades, surgiram novas organizações sociais que buscaram estruturar formas de garantir e preservar sua subsistência por meio de grupos nucleares (gênese da estruturação familiar). No entanto, o conceito de família passa, constantemente, por transformações históricas e culturais. Essas mudanças relacionam-se direta ou indiretamente com o conceito de sexualidade (PEREIRA, 2008, p. 05).

No período Neolítico (início por volta do ano 8000 a.C.) as atividades de caça já não possuíam a mesma importância do período anterior, devido à nova organização social e por fatores como mudanças climáticas e aumento populacional, que contribuíram para o aumento da sedentarização, onde gradativamente as atividades de caça e coleta foram substituídas pelas atividades de cultivo e pastoreio, atividades sob a responsabilidade das mulheres (SANTIAGO, 2012). Contudo, com a sedentarização do gênero masculino, que já não mais

necessitava sair para caçar, originou-se uma nova organização social e política. Verifica-se também que nesse período surgiram as primeiras formas de religião e de poder patriarcal, onde o homem exercia a função de líder dominante, de pai e de chefe (NUNES, 1987).

Santiago (2012) aponta que nesse período começaram a surgir às distinções entre as sociedades, sendo que em algumas já surgiram nesse período, culturas como cevada, arroz, milho e mandioca, invertendo os papéis de poder concebidos até o presente momento, onde o homem passa a exercer uma função controladora, levando a figura da mulher a uma posição de semi-escravização cultural. Essa mudança nos papéis sociais acaba por refletir em toda aquela sociedade, pois a partir desse momento as figuras dos Deuses passam a serem representadas pelo gênero masculino, assim como as leis e a organização militar também se constituem como privilégios dos homens. Em contrapartida, o autor afirma que as sociedades indígenas da América, da África e da Oceania ainda mantêm-se organizadas no sistema matriarcal.

Segundo Duarte e Christiano (2012), a constituição do povo Hebreu representa bem como a sexualidade passou a ser interpretada sob uma nova óptica.

Os hebreus destinavam o sexo à procriação dos filhos, que era uma tarefa destinada por Deus. Feliz o homem cuja família era numerosa. Era sábio ter filhos, logo, a relação sexual tornava-se bem vista. O aborto era crime, pois evitando-se que um filho homem fosse trazido ao mundo, estaria sendo negado ao pai, o direito de sobreviver através do filho (SPITZNER, 2005, p. 21).

Para o povo Hebreu, a constituição da linhagem familiar era algo de extrema importância, haja vista que era através dela que se garantiria a perpetuação do povo. Spitzner (2005) ainda explica que para os hebreus o sêmen compreende a fonte da vida e do próprio homem. Nesse cenário, a mulher, como não possui sêmen, era entendida apenas como um vaso destinado a receber o sêmen do homem. Essa perspectiva explica o motivo pelo qual a homossexualidade e a masturbação eram condenadas entre os homens dessa sociedade, uma vez que se tratava de um desperdício de sêmen e também de um desagrado a Deus. No entanto, quanto às mulheres, algumas práticas eram toleradas por essa sociedade, como a prostituição, uma vez que tais mulheres não teriam encontrado outro meio para permanecerem vivas.

Tendo a sociedade se baseado nesses valores, é possível observar uma supervalorização da prole masculina, que em geral era vangloriado, ao passo que a prole feminina era discriminada, pois a concepção dessa sociedade ainda acreditava que filhas constituíam uma fonte de prejuízo para os pais (DUARTE e CHRISTIANO, 2012). Essa ideia

era fundamentada no costume deste povo em oferecer altos dotes que eram pagos pelos pais quando suas filhas eram desposadas.

Além do povo Hebreu, gregos também baseavam a sua estrutura social em um forte modelo patriarcal (DUARTE e CHRISTIANO, 2012). Segundo Nunes (1987, p. 70): “A sexualidade está em sua cultura misturada com seus deuses, sua religião e seus conhecimentos [...] a sexualidade grega envolvia a submissão da mulher, a exclusividade dos homens nos jogos e nas festas, na vida militar e administrativa”.

Na sociedade grega, a nobreza de espírito, a simetria e a beleza eram atributos considerados indissociáveis, e que tais aspectos deveriam estar integralmente relacionados, de um modo onde um não existe sem o outro, pois na concepção dessa sociedade corpo atraente e simétrico deveria conter um espírito magno (SPITZNER, 2005). Cabe ressaltar que a sociedade grega concebia relações de forma aventureira e amoral, pois considerava possíveis as relações sexuais entre os deuses e também dos deuses com os homens. A sodomia e a pederastia eram práticas comuns.

A pederastia traduzia-se na atração sexual de um adulto por um menino que já passara pela puberdade, mas ainda não atingira a maturidade. Nessa relação, o adulto tornava-se responsável pelo desenvolvimento moral e intelectual do menino tratando-o com delicadeza e afeição. Entre os gregos, a pederastia tornou-se um ramo da educação superior e não era condenada, por não ser considerada um desviante sexual. Os jovens eram alugados por hora ou em uma base contratual e havia uma vasta legislação sobre o relacionamento homem-rapaz. Sólon, no início do século VI a.C., afirmou que a pena de morte caberia àquele que fosse encontrado sem autorização, com jovens, antes da idade da puberdade. Também declarou ilegal, um escravo ter ligação com um jovem nascido livre e, qualquer homem, teria seus direitos cívicos tolhidos pelo resto da vida, se incentivasse um jovem livre a oferecer seus encantos (SPITZNER, 2005, p. 22).

Santiago (2012) relata que o casamento, na cultura grega, possuía um fim econômico, pois visava proporcionar prestígio e direitos de propriedade. Foucault (2011) também descreve a figura do marido na sociedade grega, e sobre ele afirma que

Ele próprio, enquanto homem casado, só lhe é proibido contrair outro casamento; nenhuma relação sexual lhe é proibida em consequência do vínculo matrimonial que contraiu; ele pode ter uma ligação, pode frequentar prostitutas, pode ser amante de um rapaz- sem contar os escravos, homens ou mulheres que tem em sua casa, à sua disposição (FOUCAULT, 2011, p. 132).

Foucault (2011) ressalta que mudanças significativas podem ser observadas desde o período Paleolítico, onde a figura feminina era concebida como algo mítico e divino ao ponto de ter a sua fertilidade cultuada, até o estabelecimento da cultura grega, onde a mulher passou a ocupar uma posição de submissão e tinha a sua sexualidade reprimida, voltada para um

caráter religioso e de procriação, ao passo, que o homem passou a ocupar uma posição de honra, com sua sexualidade podendo ser exercida dentro e fora do casamento, sem restrições, tanto com outras mulheres quanto com outros homens. Nunes (1987, p. 71) afirma que “a mulher pertencia ao marido e estava proibida de ter outras relações sexuais, mas o marido era livre e senhor de sua conduta, não havia sanções sociais que o impedissem de ter outras relações heterossexuais ou homossexuais fora da sua casa”.

A situação do homossexualismo que muitas vezes era até uma prática comum, era admitida pela opinião pública, e até mesmo por instituições pedagógicas, militares e religiosas. Era considerado um bom jovem aquele que se dedicava aos prazeres sexuais, tanto quanto com homens como com as mulheres, que logicamente não eram as destinadas ao casamento aristocrático. No entanto, não podemos nos esquecer de que havia uma “sabedoria” entre os gregos, uma ciência sobre o amor, formas de cortejo, amor, sedução, comportamento e assédio. Estão presentes na educação sistemática do homem as virtudes e a honra. Sobre o amor feminino, não havia formas de cortejo, ou outro tipo de sedução, o que há é um relativo silêncio, exclusivo desse sistema que de certa forma cultua a figura masculina (SANTIAGO, 2012, p. 14).

Neste período, a mulher era concebida como um objeto que pertencia ao homem, que sobre ela exercia propriedade (DUARTE e CHRISTIANO, 2012). Dessa forma, a figura feminina não possuía voz nem vez, sendo inteiramente submissa às vontades de seu marido ou pai.

Nunes (1987) menciona que as funções atribuídas aos gêneros são definidas conforme a cultura da sociedade na qual o indivíduo se encontra inserido. E nesse momento é oportuno mencionar outra forma de organização social em virtude da classificação por gênero, que compreende a sociedade conjugal que, conforme explica Santiago (2012), teve suas origens nos primórdios do primeiro milênio quando a monogamia passou a ser uma prática institucionalizada socialmente. Contudo, o autor ressalta que em todo o mundo existem diversos tipos de relações de convívio social que variam de acordo com os costumes de cada povo, sendo citado como exemplo o costume indiano do Nahagar, onde uma adolescente se casa no contexto espiritual com um homem logo depois de sua primeira menstruação, sem, no entanto, vir a morar com este. Esta adolescente poderá se relacionar com o homem que desejar, contudo, caso venha a engravidar, os filhos serão atribuídos ao esposo espiritual. Este ritual tem o objetivo de legitimar os filhos a um único pai.

Outro exemplo, citado por Santiago (2012), refere-se ao costume brasileiro crescente onde os casais optam por dispensar o ritual institucionalizado do casamento preferindo estabelecerem uma relação conjugal de fato, sendo observado esse fenômeno principalmente

nas áreas mais pobres onde as pessoas possuem pouco ou nenhum acesso à assistência religiosa ou civil. Ainda sobre o casamento como instituição social, Pereira (2008) afirma que

Mudanças comportamentais dos séculos seguintes identificaram um local e uma condição para que o sexo ocorra: a família e o casamento. Tais medidas foram fundamentadas pela ética cristã e o direito canônico. Neste contexto, o sexo ficou diretamente relacionado à reprodução. O comportamento de crianças e jovens passou a ser mais vigiado e controlado. A influência religiosa, pelo controle da confissão, teve acesso inclusive aos pensamentos que passaram a ser descritos e condenados como pecaminosos (PEREIRA, 2008, p. 05).

Sobre essa questão, Foucault (2011, p. 19) afirma que “o Século XVII seria o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, e da qual talvez ainda não estivéssemos completamente liberados”. A afirmativa de Foucault (2011) é congruente com a análise de Ariès (1981) ao estudar a história social da infância e da família. O autor relata que embora houvesse um caráter repressivo em relação ao sexualismo por parte do cristianismo, em particular da Igreja Católica, ainda no Século XVI verifica-se que “o respeito devido às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (ARIÈS, 1981, p. 109).

Essa ausência de reserva diante das crianças, esse hábito de associá-las a brincadeiras que giravam em torno de temas sexuais para nós é surpreendente: é fácil imaginar o que diria um psicanalista moderno sobre essa liberdade de linguagem, e mais ainda, essa audácia de gestos e esses contatos físicos. Esse psicanalista, porém, estaria errado. A atitude diante da sexualidade, e sem dúvida a própria sexualidade, variam de acordo com o meio, e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades. Hoje, os contatos físicos descritos por Heroard nos pareceriam beirar a anomalia sexual e ninguém ousaria praticá-los publicamente. Ainda não era assim no início do século XVII. Uma gravura de Baldung Grien, de 1511, representa uma sagrada família. O gesto de Sant'Ana nos parece singular- ela está abrindo as pernas da criança, como se quisesse descobrir seu sexo e fazer-lhe cócegas. Seria errado ver aí uma intenção picante. Esse hábito de brincar com o sexo das crianças pertencia a uma tradição muito difundida, que hoje em dia ainda encontramos nas sociedades muçulmanas. Essas sociedades se mantiveram alheias não apenas ao progresso científico, mas também à grande reforma moral, inicialmente cristã e a seguir leiga, que disciplinou a sociedade aburguesada do século XVIII e, sobretudo, do século XIX, na Inglaterra e na França (ARIÈS, 1981, p. 109).

No início da Idade Média, até por volta do Século XVII, a Sexualidade era tratada com certa naturalidade, de modo que era vista sem a malícia no intuito da satisfação, da lascívia, motivo pelo qual o assunto era abordado tão abertamente. Posteriormente, a Igreja lhe

conferiu conotação pecaminosa, impura e imoral, fazendo com seja vista socialmente sob uma nova perspectiva, com malícia e como algo impuro (FOUCAULT, 2011).

Foucault (2011) ressalta que embora a perspectiva cristã sobre as relações sexuais tenha ganhado mais força a partir do século VII d. C., desde o século I d. C. encontra-se registros sobre a perspectiva de promiscuidade que a igreja cristã possuía sobre as relações sexuais. Contudo, como as relações sexuais com prostitutas eram inadmissíveis, o apóstolo Paulo aponta o sexo com a esposa como uma experiência religiosa aceitável. Ele ainda apontava o celibato sendo superior ao casamento, uma vez que ao estar solteiro, haveria total disponibilidade para a obra de Deus. Entretanto, observa-se ainda que o apóstolo já condenava práticas como o homossexualismo, o adultério e a prostituição, cuidando de descrever em suas cartas o perfil ideal de homem, de mulher e de filhos.

Por isso também Deus os entregou às concupiscências de seus corações, à imundícia, para desonrarem seus corpos entre si; Pois mudaram a verdade de Deus em mentira, e honraram e serviram mais a criatura do que o Criador, que é bendito eternamente. Amém. Por isso Deus os abandonou às paixões infames. Porque até as suas mulheres mudaram o uso natural, no contrário à natureza. E, semelhantemente, também os homens, deixando o uso natural da mulher, se inflamaram em sua sensualidade uns para com os outros, homens com homens, cometendo torpeza e recebendo em si mesmos a recompensa que convinha ao seu erro. E, como eles não se importaram de ter conhecimento de Deus, assim Deus os entregou a um sentimento perverso, para fazerem coisas que não convêm; Estando cheios de toda a iniquidade, fornicção, malícia, avareza, maldade; cheios de inveja, homicídio, contenda, engano, malignidade; Sendo murmuradores, detratores, aborrecedores de Deus, injuriadores, soberbos, presunçosos, inventores de males, desobedientes aos pais e às mães; Néscios, infiéis nos contratos, sem afeição natural, irreconciliáveis, sem misericórdia; Os quais, conhecendo o juízo de Deus (que são dignos de morte os que tais coisas praticam), não somente as fazem, mas também consentem aos que as fazem (ALMEIDA, 1995 - BÍBLIA, ROMANOS, 1: 24- 32).

Duarte e Christiano (2012) relatam que durante a Idade Média, quando a Igreja Católica atingiu o auge do seu poderio, caso uma ou mais pessoas fossem flagradas em ato sexual considerado pecaminoso, tinham as suas partes íntimas queimadas ou eram condenadas ao enforcamento como forma de punição pelo ato praticado. Spitzner (2005) aponta Agostinho como um dos principais responsáveis pela disseminação do conceito do ato sexual como algo repulsivo entre os padres da igreja, afirmando que a culpa de tais práticas não residia em Deus, mas sim em Adão e Eva, por terem cometido o pecado original. Tal teoria fundamentava-se na ideia de que a transgressão cometida por Adão e Eva persistia na humanidade e que sexo e luxúria eram tão vergonhosos da mesma forma que, toda criança dele nascida, nascia em pecado.

Spitzner (2005) ainda comenta que tal teoria posteriormente serviu de fundamento para a estruturação da moral sexual da época, estruturando toda a moral cristã, que tornou-se ainda mais rígida e negativa, possuindo esta doutrina argumentos que condenavam severamente a utilização de recursos medicinais contra a concepção, assim como, a interrupção do ato sexual. Nessa perspectiva percebe-se que a única forma de justificar a sexualidade é a procriação e, esses gestos e atitudes vão contra essa natureza. Condena até a continência de relações no período fértil da mulher, pois é “atentar contra o fim natural do sexo” (NUNES, 1987, p.84).

As teorias de Tertuliano no Século III contribuíram singularmente para a estruturação do pensamento da Igreja sobre as práticas sexuais (SANTIAGO, 2012). Para ele, também era proibido à valorização do corpo da mulher e a utilização de artifícios de embelezamento como maquiagem, pintura dos cabelos, entre outros, pois a utilização de tais recursos eram fonte de tentações e inclusive a pintura dos cabelos na cor vermelha compreendia uma antecipação do fogo do inferno.

No Século III, os padres ainda eram casados e a eles também se aplicavam normas rigorosas criadas pela Igreja para estabelecer conduta, e essas normas valorizavam a virgindade e condenavam o prazer (SANTIAGO, 2012). A esse respeito Spitzner (2005, p. 30) esclarece que “o celibato era o símbolo da autoridade moral. Contudo, nessa época, podiam ser aceitos homens casados para ordenação; os solteiros, porém, não podiam casar-se depois de ordenados”. Sobre esse período de transição da Idade Antiga para a Idade Média, quando a igreja passa a assumir praticamente todo o controle da sociedade da época, Nunes (1987) explica que

Dos séculos VI ao XII faz-se o lento enquadramento dos povos bárbaros nessa moral sexual cristã. A sexualidade não é considerada como uma dimensão positiva, capaz de ser fonte de valores humanos ou religiosos. Cada vez mais avolumam-se os preceitos e dogmas repressores e normatizadores da sexualidade procriativa e matrimonial (NUNES, 1987, p. 84).

Mesmo depois de estabelecida na Idade Média, a Igreja ainda não conseguia exercer pleno controle sobre a sexualidade, pois mesmo diante de tamanha repressão, os mecanismos de controle eram ineficazes sobre a plebe rural e urbana, pois entres estes permaneciam práticas como a linguagem com conotação sexual, que entre outras formas era comumente expressa por piadas (SANTIAGO, 2012). Outras práticas condenadas pela Igreja, mas que permaneciam vivas na sociedade eram a zoofilia, principalmente pelo corpo dos clérigos, os banhos públicos e a nudez.

Ao analisar a questão da homossexualidade nesse período, Spitzner (2005) observa que a mesma era vista pelos padres da época como algo imundo e que representava perigo para o Estado e para a Igreja, pois feria frontalmente a moral cristã. Diante desse cenário, Santiago (2012) comenta que entre os anos de 1545 e 1563 foi realizado o Concílio de Trento, que procurou reforçar entre os religiosos as práticas dos monges beneditinos que proibiam, por exemplo, que dois monges dormissem na mesma cama e previa ainda a existência de iluminação noturna para dificultar que um monge invadisse o quarto de outro.

Após o Concílio de Trento a sexualidade foi fortemente condenada, havia a figura do inferno que incitava muito medo na população, e era pregado como lugar de pecadores e fornicadores, prostitutas e invertidos. Clérigos e freiras pegas em pecado são queimados e enforcados. Mulheres e homens têm suas partes sexuais queimadas. Ao lado do enquadramento ideológico, criam-se mecanismos reais de repressão de toda sexualidade livre (SANTIAGO, 2012, p. 17).

Outra forma de controle da sexualidade utilizada pela Igreja era a confissão que permitia a esta sondar toda intimidade do indivíduo (SANTIAGO, 2012). Enquanto o pensamento ocidental acerca da sexualidade consubstanciava-se nos ditames impostos pela Igreja Católica que privilegiava o celibato, o Oriente, mais especificamente a China e a Índia viviam realidades diametralmente opostas (SPITZNER, 2005).

Os chineses proclamavam que quanto mais fossem as mulheres com quem um homem mantivesse relações sexuais, maiores seriam os benefícios decorridos do ato. Essa era uma das doutrinas do Tao, o “Caminho”, a “Senda Suprema da Natureza”, uma filosofia que impregnou todo o pensamento e a sociedade chinesa por mais de 2000 anos (SPITZNER, 2005, p. 32).

Segundo Spitzner (2005), essa doutrina pregava que a longevidade, a felicidade e a imortalidade poderiam ser alcançadas através do convívio harmonioso do homem com a natureza. Essa doutrina ainda enfatizava que todos os elementos da natureza se encontram em permanente estado de avanço ou recuo, de expansão ou contração; “não existe ativo sem um passivo correspondente; nenhum positivo sem um negativo compensador” (SPITZNER, 2005, p. 33). Daí, a interação entre a força passiva *yin* e a ativa *yang*, que se fundiam para impulsionar o *ch'i* – a essência vital, o hálito da vida, o Caminho, o Tao (SPITZNER, 2005).

Como havia sido o exercício da mente e da vontade que tinha levado a humanidade a desviar-se da Senda natural, as disciplinas que a levariam de volta a ela teriam que ser, necessariamente, disciplinas do corpo. Uma das mais importantes dessas disciplinas era, sem dúvida, o sexo, cuja relevância tinha fácil explicação, sem necessidade de apelar-se para o simbolismo demasiado obscuro. Pouco esforço de imaginação era requerido para reconhecer-se que o intercurso sexual era o



equivalente humano da interação entre as forças cósmicas entre o yin e yang. (TANNAHILL, 1983, p.180)

No que diz respeito à perspectiva dos indianos sobre a sexualidade, Spitzner (2005) afirma que estes viviam sobre a religião Hindu e assim como os chineses, interpretavam o sexo como algo sagrado e que deveria ser praticado com certa frequência e de modo consciente para que fosse possível alcançar um estágio supremo de harmonia interna e com a natureza. Para essas filosofias, esse era o caminho para o céu, ou o nirvana, motivo pelo qual não havia razão para que se reprimisse ou fizesse silêncio a respeito da sexualidade, e foi justamente nessas sociedades que surgiram os primeiros e mais detalhados estudos e manuais de sexo conhecidos no mundo, como é o caso do *Kama Sutra*, que muito mais do que apenas um livro que ensinava diversas posições sexuais, cuidava de orientar toda a prática sexual, desde os seus preparativos, cuidados com o corpo, com o ato sexual em si e com os momentos pós-relação, além de possuir conteúdo de cunho espiritual (SPITZNER, 2005).

Retomando a concepção ocidental, Ariès (1981) relata que na Idade Média, a família existia como realidade vivida, mas ainda não existia com o significado sentimental ou de valor. Nesse período a família servia unicamente como forma institucionalizada e autorizada pela Igreja para que se pudesse realizar a procriação e a transmissão de linhagem, nome e patrimônio. Portanto, a família, nesse período, constituía-se uma autoridade patriarcal, chamada de tradicional, onde os casamentos eram arranjados e constituíam-se num ato comercial que tinha por finalidade a transmissão de patrimônio e a mulher figurava como um objeto.

A partir do século XVI, a legislação real se empenhou em reforçar o poder paterno no que concerne ao casamento dos filhos. Enquanto se enfraqueciam os laços da linhagem, a autoridade do marido dentro de casa tornava-se maior e a mulher e os filhos se submetiam a ela mais estritamente (ARIÈS, 1981, p. 214).

Na perspectiva de Ariès (1981), o patriarcalismo compreendeu um produto inconsciente e espontâneo. Desse modo, a família se tornou a célula da sociedade, devido ao seu caráter transmissor de linhagens que era fundamental para a constituição dos Estados, principalmente no que concerne a preservação da linhagem real em um período em que o sistema feudal se encontrava em decadência e surgia uma nova classe social denominada burguesia. O casamento dentro da religião seria uma forma de santificá-lo, bem como espiritualizar a família, mas na realidade legitimava a união. A situação da família na Idade Média pode ser compreendida da seguinte forma:

[...] nesses séculos XI e XII, na região do Mâconnais, podemos constatar o progresso da indivisão. É dessa época que data a indivisão dos bens dos dois cônjuges, que no século X, ainda não estavam fundidos numa massa comum, administrada pelo marido: nesse século, o marido e a mulher geriam cada um seus bens hereditários, compravam e vendiam separadamente, sem que o cônjuge pudesse interferir. (ARIÈS, 1981, p. 212)

No Século XIII, S. Tomás de Aquino e outros teólogos da época, defendiam o casamento fundamentado em dois motivos principais, sendo o primeiro por ser o único método admitido por Deus para a concepção de filhos sem incorrer em um pecado mortal, e a segunda como forma dos homens saciarem os seus impulsos sexuais evitando assim práticas como a zoofilia, homossexualismo, masturbação, incesto, adultério, sedução e fornicação rotineira, que na época eram considerados práticas sexuais anormais (SPITZNER, 2005). Muito embora a doutrina de S. Tomás de Aquino, também condenasse o prazer carnal, para a época representou significativo avanço sobre a forma como a sexualidade era interpretada, haja vista, que o teólogo acreditava que beijos, toques e carícias poderiam ocorrer desde que os mesmos não fossem motivados pela luxúria. Em sua interpretação, a poluição noturna, desde que não advinda de pensamentos lascivos, também não era considerada como um ato pecaminoso (SPITZNER, 2005).

Por volta do século XIV, o desenvolvimento da família se torna evidente e em consequência disso, a desvalorização da mulher dentro da sociedade conjugal, onde a mulher é vista como incapaz de administrar seus bens, não lhe é permitido tomar decisões sem consultar o marido e, ainda fica impedida de casar-se novamente mesmo tornando-se viúva ou caso seu marido enlouquecesse (ARIÈS, 1981). Nesse período foi inventada, na Itália, a primeira versão do cinto de castidade, que se tratava de um mecanismo de proteção contra estupro, e ainda como uma ferramenta utilizada pelos maridos para assegurarem-se quanto a fidelidade de suas esposas. Contudo, mesmo se utilizando de tais recursos, o século XV ficou conhecido como a era dos bastardos.

No entanto, com ou sem cinto de castidade, os historiadores confirmam que o século XV foi a era dos bastardos. Nas famílias nobres, os bastardos eram considerados como parte do pessoal da casa, cuidados junto com os filhos legítimos e recebiam pensão e herança quando seus pais faleciam. Entre os camponeses, o adultério era geralmente uma questão de impulso. Nessa época, foram construídos inúmeros “lares de Madalena”, isto é, bordéis comuns, religiosos e seculares. Eram chamados de casas-de-banho ou lupanares. O surgimento dos inúmeros bordéis e de prostitutas provocou a disseminação da sífilis, um dos piores flagelos da sociedade. Nos registros oficiais das igrejas e das cortes, consta que de 1430 a 1550, a porcentagem populacional era de cerca de 130 homens para cada 100 mulheres, sendo isso apontado como a causa determinante do alto número de adultérios ocorridos naquele período. As mulheres públicas, em Roma, chegavam a 7000 aproximadamente, as quais viviam em casas pertencentes aos mosteiros e igrejas e eram vistas

constantemente desfilando pelas ruas em companhia de sacerdotes. (SPITZNER, 2005, p. 51)

Duarte e Christiano (2012) explicam que os movimentos de Reforma e de Contrarreforma contribuíram muito para a transição do período medieval para a Idade Moderna. Essas mudanças contribuíram para modificar a forma como a sociedade via as relações sexuais. Nunes (1987, p. 91) menciona que: “O mundo moderno que surge é um mundo profano, crítico, liberal, que elege a razão como nova forma de compreensão do mundo rejeitando a fé e os dogmas medievais”. Partindo dessa premissa, é possível perceber que tais modificações sociais são impulsionadas inicialmente por dois movimentos que defendem o retorno do pensamento científico que fora abandonado no final da Idade Antiga e início da Idade Média, tendo como principais fomentadores os pesquisadores das ciências médicas e os defensores da liberdade sexual. “De diversas formas explodem os movimentos de contestação [...] em todos esses movimentos estava presente a libertação sexual, que era símbolo e matriz de outras liberdades exigidas” (NUNES, 1987, p. 98).

A Renascença Italiana proporcionou um novo alvorecer cultural, influenciando de forma significativa a concepção da sociedade da época sobre os valores sexuais, pois a partir desse período as mulheres passaram a gozar de direitos equiparados aos dos homens. Essa nova perspectiva não modificou apenas a forma como as mulheres eram vistas, mas também mudou o perfil masculino transformando o ideal esculpido na imagem do cavaleiro durante a Idade Média, para o perfil do cavalheiro que compreendia um novo homem de maneiras perfeitas e educadas. Nesse período também foi admitida uma nova perspectiva a respeito da nudez do corpo feminino, mudando-se o antigo dogma de que o corpo era algo sujo, feio e lugar de pecado, para ser interpretado como expressão de beleza e motivo de exaltação. Partindo dessa nova compreensão, a relação sexual passou a receber nova conotação além apenas da procriação. Com a popularização do Protestantismo, a situação da Igreja Católica se tornou delicada, pois perdera metade da Alemanha, toda a Inglaterra e os países escandinavos e estava em recuo. Diante desse cenário, a providência adotada foi o movimento conhecido como Contrarreforma. Sobre esse assunto Cabral (1995, p.126) explica que

[...] é Lutero quem, por primeiro desafia a estrutura sagrada do medievalismo – a Igreja romana, representada pelo papa. E esta por sua vez, sentindo-se ameaçada, promove a Contra-Reforma. Para tal, a Igreja agora identificada como católica reúne forças em seu próprio seio e se reorganiza a partir do Concílio de Trento (1545 a 1564), apresentando ao novo mundo que surgia sua face reformista. (Cabral, 1995, p.126)

Muito embora a Igreja Católica tenha promovido uma abertura com o movimento de Contrarreforma, ela cuida de fortalecer na consciência da sociedade a cultura da vergonha, onde tudo é proibido, e tanto os católicos quanto os protestantes passam a viver novamente a sombra do pecado, sendo os de ordem sexual os mais temidos. Assim “o corpo é culpado de todos os vícios e pecados restando somente vigiá-lo e puni-lo, reduzindo-o à total submissão. (SPITZNER, 2005, p. 54).

[...] quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida, desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. A partir da Idade Média, a tortura a acompanha como uma sombra, e a sustenta quando ela se esquiva: gêmeos sinistros. Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões. O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente (FOUCAULT, 2011, p.59).

Foucault (2011) explica que nesse período os avanços tecnológicos proporcionaram as expansões marítimas levando os europeus a descobrirem novos povos e novos costumes, além de estabelecerem um contato mais estrito com o Oriente. Quando chegaram a América pré-colombiana, os espanhóis se depararam com novas civilizações que também já possuíam mais de 2000 anos de desenvolvimento técnico, político e filosófico. Segundo Tannahill (1983, p.314), as civilizações que habitavam a América pré-colombiana possuíam, entre suas práticas, costumes de “canibalismo, sacrifício humano, incesto, abuso de drogas, embriaguez, sodomia, adultério, roubo e assassinato”. A primeira civilização encontrada pelos espanhóis, os Maias permitiam a homossexualidade durante a adolescência em detrimento da heterossexualidade, de forma que enquanto um rapaz não atingisse idade suficiente para se casar, seus pais poderiam lhe providenciar um escravo jovem que lhe prestasse a satisfação sexual (SPITZNER, 2005). Contudo, caso um jovem mantivesse relações com uma jovem solteira este era condenado ao pagamento de uma multa e, se essa jovem ainda fosse virgem deveriam casar-se o mais rápido possível.

Diferente da cultura Maia, a civilização Asteca proibia radicalmente o homossexualismo, sendo este punido com pena de morte. Essa lei ainda era reforçada com práticas que englobavam caças aos homossexuais que, ao serem apanhados, eram queimados ou pendurados em troncos até que morressem. Além dessa prática, também era punido o sexo sem finalidade reprodutiva e a prática de aborto era condenada com pena de morte. A sociedade Asteca incentivava o casamento precoce, sendo por volta dos 15 anos para moças e dos 20 anos para rapazes. Também era permitido o divórcio e a poligamia que, em geral era praticada pelas classes mais abastadas da sociedade (SPITZNER, 2005).

Algumas mulheres astecas, que não quisessem se casar, poderiam tornar-se fiandeiras, tecelãs, pintoras, curandeiras, parteiras, cozinheiras ou prostitutas. A mulher pública era bem aceita nas cidades e arrumava-se cuidadosamente “parecendo uma rosa” (rosa de mexicale) ao terminar de aprontar-se. Os homens que frequentavam os bordéis entregavam-se inicialmente à autoflagelação com talos de relva com a finalidade de realizar uma limpeza pessoal e ritual. Em seguida, praticavam “muitas obscenidades e pecados” (TANNAHILL, 1983, p.332).

Quando os espanhóis encontraram a civilização Inca, observaram alguns vestígios de homossexualidade e sodomia. Contudo, a sodomia já vinha sendo rigorosamente suprimida, aplicando-se a pena de morte para quem os praticasse. A sociedade havia adotado o trabalho árduo e o casamento como pilares da política, sendo inclusive proibido ao homem manter-se solteiro. O casamento deveria ocorrer apenas em idade adulta, o que compreendia de 18 a 20 anos para moças e 18 a 24 anos para rapazes. Essa regra fundamentava-se na ideia de que eles deveriam ter consciência e ser responsáveis pela manutenção do casamento, pois o divórcio era proibido e um novo matrimônio só poderia ser contraído mediante a morte da esposa. Em caso de morte do marido, era comum que o filho mais velho assumisse a responsabilidade quanto à sua mãe viúva (SPITZNER, 2005).

Na América do Sul, como no caso do Brasil, o processo de colonização, que contou fortemente com a participação da Igreja Católica, cuidou de instruir os padres para que em suas confissões formulassem perguntas apropriadas a desvendarem os segredos sexuais do povo nativo. Além disso, em seus sermões também eram instruídos a alertarem sobre os perigos do fogo do inferno caso mantivessem relações sexuais com outro homem, menino ou animal (SPITZNER, 2005).

Além das Américas, Spitzner (2005) explica que a expansão marítima europeia também chegou ao Oriente. Na Índia, existem relatos de que os colonizadores, com o intuito de exercer a predominância de sua cultura, derrubaram templos, destruíram livros sagrados deportaram religiosos e forçaram a população nativa a se converter ao cristianismo. Segundo Spitzner (2005, p. 60), “esta dominação teve início por volta de 1757 e terminou com a independência do país, em 1947”.

Por volta do Século XVIII os jesuítas chegaram a China e, nesse período, encontraram o Confucionismo, que não era considerada propriamente uma religião, mas um código moral que se estreitava, em sua doutrina, com a moral cristã, onde falar de sexo constituía-se em um ato pecaminoso e a prática do ato sexual possuía uma conotação tanto física quanto religiosa, desde que praticada no quarto de dormir (SPITZNER, 2005).

Muito embora houvesse forte vigilância e rigor sobre as práticas sexuais, sobretudo, por parte da Igreja Católica, diversas patologias venéreas como a sífilis e a gonorreia se

alastravam pela Europa. Nesse contexto, verifica-se que no Século XVII, Fallopius, grande anatomista da época desenvolve o condom que viria a ser o primeiro protótipo do preservativo, conhecido atualmente como camisinha, com intuito de conter o processo de contaminação por essas doenças (SPITZNER, 2005).

Já no Século XVIII percebeu-se o potencial deste dispositivo como método contraceptivo, passando também a ser utilizado com essa finalidade. Essa opção era consistentemente utilizada por trabalhadores cujo exercício da profissão exigia grande mobilidade e deslocamento, tais como: marinheiros, cavalheiros, mercadores, advogados e caixeiros viajantes. Esses profissionais, além da esposa legítima, comumente mantinham, em outras cidades por onde trabalhavam, amantes com *status* familiar, pois tinham residência fixa e com elas possuíam filhos ilegítimos (SPITZNER, 2005).

Muito embora a ciência avançasse com novas e consistentes descobertas sobre a sexologia, a sociedade do Século XIX persistia em manter o puritanismo, e a burguesia mantinha-se radicalmente apegada a ideia de que a privacidade e a sexualidade devem manter-se restrita no domínio do lar (TANNAHILL, 1983).

A sexualidade é cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo; o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos (FOUCAULT, 2011, p.9).

Na Inglaterra, mais precisamente no período Vitoriano, o progresso científico exerceu influência sobre todas as camadas sociais, impulsionando a busca pelo equilíbrio entre o público e o privado de modo que a família transparecesse uma aparência de solidez e estabilidade (SPITZNER, 2005). Nesse contexto, nasce o ideal da mulher vitoriana como guardiã no lar. Esse perfil de mulher vitoriana compreendia um comportamento suave, submisso e recatado sexualmente. Durante o processo de sua educação, a menina fora totalmente reprimida quanto aos conhecimentos sobre o seu próprio corpo. Para os homens, as regras de etiqueta e bons costumes da época determinavam que as mulheres deveriam ser tratadas com delicadeza e candura. Contudo, tais orientações deixavam os homens constrangidos, pois os mesmos se encontravam despreparados para tal tarefa. Além disso, a figura quase angelical assumida pela esposa dificultava o processo de excitação sexual e aos homens era proibido impor às suas esposas a satisfação de seus desejos sexuais. Assim,

tornou-se comum que os homens recorressem a prostitutas para satisfazerem seus impulsos sexuais, o que para alguns chegava a atingir uma conotação de favor ou piedade para com a esposa. Assim, o sexo mecânico e sem qualquer sentimento ganhou força (SPITZNER, 2005). Essa prática estimulou o aumento da prostituição e, por consequência, provocou o aumento na disseminação de doenças venéreas como a sífilis e a blenorragia. Os homens vitorianos eram pouco cuidadosos e, além de se contaminarem, acabavam por transmitir essas patologias para suas esposas e filhos. Como a medicina da época ainda não era capaz de realizar uma intervenção satisfatória, no intuito de curar essas doenças, houve a necessidade de que as autoridades adotassem severas medidas para a contenção de epidemias (SPITZNER, 2005).

Para controlar o aumento das doenças venéreas e isto começou pelo controle das prostitutas, que eram obrigadas a realizar exames médicos periódicos e, como várias não eram registradas em bordéis e exerciam suas atividades na clandestinidade, ficava muito difícil o controle da doença. A partir de 1864, foram assinados vários decretos sobre o controle das doenças venéreas e decretos proibindo a prostituição. Pela primeira vez a polícia fazia um registro das prostitutas e decidia quem deveria estar presente nela. Quem resolvesse se prostituir e receber dinheiro por serviços sexuais era duramente perseguido. O terror vitoriano pela doença venérea fez com que muitos homens procurassem manter relações sexuais com mulheres virgens, pois supunham que eram limpas. Alguns bordéis iam procurar as mulheres nos terminais ferroviários, aonde chegavam inúmeros trens vindo do interior, trazendo-as para procurar emprego como balconistas ou babás. Certos bordéis possuíam médicos que ofereciam certificados de virgindade aos clientes que costumavam pedir (SPITZNER, 2005, p. 70).

Diante desse cenário é possível observar também o aumento da prostituição infantil, onde durante a metade do Século XIX era possível encontrar facilmente meninas na faixa etária de 10 a 12 anos que agiam por conta própria. Havia casos em que esse tipo de prostituição não se limitava apenas às jovens adolescentes, mas também era comum a prática entre senhores da sociedade de adotarem jovens rapazes de classes mais humildes sobre o escopo de amá-los, orientá-los e ajudá-los, mas que também serviam a satisfação de sua lascívia. Frente a essa situação, em 1885 foi editada a Lei de Emenda do Direito Criminal, que previa pena de reclusão para todo aquele que mantivesse relacionamento homossexual ainda que privado ou consentido (SPITZNER, 2005).

Tannahill (1983) explica que depois dessa nova legislação a próxima mudança significativa na sociedade em relação aos papéis desempenhados por homens e mulheres se deu com a conquista destas do direito ao voto, sendo que já no século XX, além do voto as mulheres lutavam pela igualdade de direitos, paralelamente a outros eventos que impactaram a sociedade, como a Greve Geral na Inglaterra em 1926, o colapso da Bolsa na América em 1929, a Depressão nos anos 30 e a 1ª Guerra Mundial de 1939 a 1945. As mulheres, aos

poucos, conquistavam direito como poder ingressar em universidades, adquirir propriedades, receber a custódia dos filhos em caso de divórcio e a criação de uma legislação voltada para a promoção do bem-estar social e o controle ao licenciamento de bebidas alcoólicas e da prostituição.

A “explosão de bebês”, que durou por mais de dez anos após a guerra, não impediu a insatisfação e a incompatibilidade entre os casais. Apesar das pequenas discussões, das tensões financeiras, dos problemas com os filhos e da rotina, a família da classe média não estava preparada para o divórcio e a admissão do próprio fracasso, por isso as famílias cresciam e mantinham-se juntas por “causa dos filhos”. Sem amor ou com amor, não se questionavam quanto aos danos da obrigatoriedade de viverem juntos até que “a morte os separassem”. Os maridos comumente procuravam a companhia das prostitutas e das amantes enquanto que, as mulheres, mergulhavam nas neuroses (TANNAHILL, 1983, p. 440).

Tannahill (1983) ainda comenta que nesse mesmo período, Freud postulou sua teoria a respeito da Psicanálise humana, iniciando uma nova revolução a respeito de como a sexualidade era interpretada socialmente, pois em seus estudos, encorajava os descontentes a explorarem seus sentimentos íntimos. Para Freud, a sexualidade não se resumia apenas ao instinto sexual ou aos órgãos sexuais propriamente ditos, pois suas pesquisas o levaram a crer que existiam outras formas de se encontrar o prazer, e que estas se iniciavam ainda na infância, isto porque para a criança somente era possível encontrar prazer em seu próprio corpo.

Freud, em seu trabalho intitulado “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” de 1905, trouxe grande contribuição para a compreensão da sexualidade e especificamente sobre a sexualidade infantil, tema até então considerado tabu pela sociedade da época. Neste trabalho Freud descreve as fases da sexualidade e como elas ocorrem. De acordo com as concepções de Freud (1996), há um certo descaso com a sexualidade infantil, a sociedade por um equívoco acredita que não existe a sexualidade na infância, e que ela se inicia no ser humano apenas a partir da puberdade, e esse equívoco traz graves consequências no desenvolvimento da criança (SANTIAGO, 2012, p. 21).

Spitzner (2005) menciona que na década de 60 surgiu um novo movimento impulsionado pela geração dos adolescentes nascido no período pós-guerra, que rebelou-se contra o modelo social instituído por seus pais, por considerar a sociedade da época monótona e restritiva. Esse movimento, mundialmente conhecido como *hippie*, criou o seu próprio estilo de vida e filosofia e teve como principais características: cabelos longos, roupas baseadas num misticismo oriental, músicas, drogas, o amor livre, o aborto, o homossexualismo, a nudez em público, a paz e o retorno à natureza.



A partir da década de 70, a possibilidade do divórcio mudou drasticamente a forma como as pessoas se relacionavam; pesquisas apontam que até o ano de 1965 a média era de um divórcio para cada quatro casamentos, ao passo que no ano de 1977, a média mudou para um divórcio para cada dois casamentos (TANNAHILL, 1983).

Outro ponto importante a ser abordado compreende o controle da natalidade que até o presente momento sofria forte interferência da sociedade e em especial da Igreja. Tannahill (1983) explica que a classe médica da época possuía a seguinte perspectiva acerca da anticoncepção.

Uma mulher com quem seu marido pratique o que é chamado de cópula preventiva é, necessariamente, levada à condição mental de uma prostituta. Mesmo assim, as mulheres utilizaram-se de diferentes meios, como o diafragma Mensinga, as injeções de estrogênio, progesterona ou testosterona, o DIU e a pílula anticoncepcional, para evitar uma gravidez imposta pelos “maridos bêbados”. No entanto, foi somente a partir de 1970 que o mundo ocidental passou a aceitar a contracepção como um problema pessoal. (TANNAHILL, 1983, p.444)

Além da popularização do divórcio, o surgimento da pílula anticoncepcional contribuiu significativamente para a ampliação da liberdade sexual feminina (SPITZNER, 2005). Nessa conjuntura, as mulheres conquistaram a sua independência sexual, o que por sua vez fez com que os homens tivessem que adotar uma nova postura sobre os relacionamentos sexuais.

O homem começou a perder a calma. [...] ele foi batendo em retirada. O sexo casual perdeu muito de sua atração e os pesquisadores do início dos anos 70 descobriram que esse homem estava tendo intercurso com menos frequência, que se voltava mais para a masturbação e desenvolvia gosto pela pornografia, algo que, em meados da década assumia proporções epidêmicas. Uma parte dessa pornografia não passava de superficialidade erótica, mas os filmes proibidos eram destinados – barata, sórdida e sadisticamente – a alimentar o mais profundo ressentimento masculino (em geral reprimido) por sua própria incapacidade, vis-à-vis a imagem popular da mulher liberada (TANNAHILL, 1983, P.459).

Conjuntamente com a popularização do divórcio, também na década de 60, surgiu o Movimento de Liberação Gay, onde os homossexuais, que eram vistos pela sociedade com desconfiança e interpretados como pessoas portadoras de distúrbios psicossomáticos, iniciaram a luta pelo reconhecimento de igualdade de direitos e de combate à discriminação (SPITZNER, 2005). Frente a esse novo cenário de fragilização do casamento como instituição social, verifica-se em contrapartida o fortalecimento e o aumento do número de uniões socioafetivas de fato, ou como conhecidas atualmente uniões estáveis que, diferentemente do casamento, não se fundamentam mais na transmissão de propriedades, títulos ou status social, mas sim na afetividade.

O Século XX é marcado por uma indústria cultural que não se limita mais apenas a venda de artigos como revistas, moda, ou produtos de beleza, mas que atualmente se dedica verdadeiramente a vender um estilo de vida (SPITZNER, 2005). Assim, essa indústria institui códigos de sedução, de bom gosto, de saúde e de exercício da sexualidade. Ela constrói e legitima determinadas identidades sociais e desautoriza outras. Constatando-se a forte influência que a mídia e seus produtos passam a exercer sobre o comportamento humano, torna-se notório que no homem pós-moderno surgem novas características comportamentais, onde uma das principais consubstancia-se pela busca em aproveitar a vida ao máximo, experimentando, intensas sensações de prazer, evitando-se ao máximo o sofrimento. Além disso, os instintos devem ser “soltos” e satisfeitos, deve-se apenas “viver o momento” (SPITZNER, 2005). A esse respeito Nunes (1987, p. 14) pontua que

A paulatina implementação da influência dos veículos de comunicação, e dentre eles a televisão, refletem-se nos valores, nos comportamentos, na linguagem, no modo de vestir, nas músicas, nos filmes, nas formas de relacionamento. O acréscimo das descobertas científicas, os métodos anticoncepcionais ao alcance de todos, a indústria do sexo, a pornografia, tudo isso hoje é inegável que acaba transformando algumas concepções mais tradicionais (NUNES, 1987, p. 14)

Assim, neste novo cenário que se instala, a sociedade contemporânea vê-se “invadida” pela propaganda erotizada que a todo o momento busca despertar novas sensações de prazer no consumidor, independentemente de qual seja o produto, sendo o objetivo principal a presença da sensualidade, pois se constitui como elemento principal para alavancar as vendas e consolidar a marca (NUNES, 1987). Nascimento (1999, p.87) afirma que “é impossível escapar a uma uniformização mais abrangente imposta pela indústria cultural. Esta universaliza e coletiviza os sujeitos para atender as exigências do consumo, ultrapassando as fronteiras nacionais e etárias”. Os anúncios veiculados através da mídia passam a apregoar a perfeição das formas corporais impondo regras para o padrão de beleza, onde “o próprio corpo torna-se um instrumento com propriedades utilitárias e transforma-se num objeto de troca como outra mercadoria qualquer” (SPITZNER, 2005, p. 78).

A massificação cultural cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa, mas, ao contrário, das mais diversas e arditas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimete a própria estrutura dominante. [...] a cultura que aí viceja passa a ser resultante de um pragmatismo em que a utilidade se impõe como a intenção primeira das aspirações e ações humanas. O próprio corpo instrumentaliza-se como propriedade utilitária e se objetifica num processo de troca. A sociedade começa então a caracterizar-se como uma sociedade de objetos: de bens descartáveis, de bens culturais[...] (FABIANO, 1998, p.161).

Ao analisar a cultura social das últimas décadas sobre a sexualidade, Spitzner (2005) aponta que esta passou a ser tratada de forma banal, e que tal fenômeno influencia diretamente o comportamento tanto dos jovens quanto dos adolescentes. Assim, verifica-se que a todo instante a mídia busca oferecer a estes o sexo como a mercadoria mais desejada, amplamente distribuída na internet, no rádio, na televisão, nos livros e revistas.

A produção de mensagens jornalísticas, a tendência ao sensacionalismo, a exploração do extraordinário, factual e contingente como referências para a codificação do enunciado, da titulação, podem conduzir em escala inimaginável a um certo estado de dessensibilização coletiva sobre problemas de ordem social ao invés de estimular a ação consciente. A indústria cultural, com a padronização dos produtos culturais, transnacionalização da imagem, sobretudo com a publicidade, criou a atmosfera espiritual para se pensar o mundo como um “todo articulado”. A combinação de imagem, som, movimento associados aos recursos da eletrônica e da informática permitiram apreensões normatizadas e coletivas de sentidos que, de maneira incisiva, contribuem para a reprodução da ordem social, para a formulação de um imaginário coletivo (COSTA, 1998, p.190).

Assim diante do exposto, verifica-se que a prática sexual, assim como todo o conceito de sexualidade na sociedade contemporânea foi o que passou e ainda passa pelo maior número de transformações em um curto período de tempo, sendo esta extremamente influenciada pelas ideias veiculadas pela mídia, que por sua vez, faz do sexo um produto e impõe padrões. De modo que o sexo perdeu em seu *status* principal a função meramente reprodutiva, mas estabelece em seu cerne a função afetiva (COSTA, 1998).

## ***Abordagem da sexualidade no ambiente escolar***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se, talvez, na principal ferramenta de orientação para a promoção da educação sexual disponível a educadores brasileiros. Os PCN trazem o tema “Orientação Sexual” como transversal, o que é questionado por alguns pesquisadores (*e.g.* Amorim e Maia, 2012), que entendem que este deveria integrar o currículo escolar.

A escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho (BRASIL, 1997, p. 299).

Além dessa orientação, os PCN esclarecem que, geralmente, a educação sexual se inicia de forma privada, ou seja, no âmbito familiar e, portanto, compete à escola problematizar a questão, elaborando questionamentos e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio educando escolha seu caminho (SOARES, CAETANO e SOARES, 2014). Um dos métodos de abordagem descritos pelos PCN consiste no diálogo sobre a repercussão de notícias a respeito do assunto veiculadas pela mídia, pela família e outras instituições sociais com as quais o educando tem contato. Tal abordagem se revela oportuna, pois possibilita ao educador preencher as lacunas existentes no conhecimento que o educando traz consigo para o ambiente escolar, e que por vezes o expõe a situações de conflito por não saber como lidar com as informações obtidas e seus próprios sentimentos (AMORIM e MAIA, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a compreensão da sexualidade como algo inerente à vida e a orientação sexual como uma questão social urgente que deve ser tratada nas escolas de maneira mais frequente. Apontando ainda para a importância da execução de trabalhos sistemáticos, visto que este assunto é essencial para a formação da identidade dos indivíduos (MIRANDA, 2013, p. 32).

Dessa forma, é importante que o ambiente escolar seja capaz de proporcionar o acesso a informações atualizadas do ponto de vista científico, além de instigar o debate sobre os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na

sociedade, de modo que se desenvolva nos educandos o raciocínio crítico e autônomo, capaz de assumir atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus (AMORIM e MAIA, 2012). Segundo Miranda (2013), é frequente observarmos divergências entre pais e filhos, educadores e educandos, acerca das questões relativas à orientação sexual. Observa-se um aumento expressivo da precocidade da vida sexual, da promiscuidade e do número de casos de infecções sexualmente transmissíveis (IST), decorrentes de uma educação sexual inadequada.

Não raro, os adolescentes se encontram envolvidos em situações fomentadas muitas vezes, pela carência/deficiência de conhecimentos sobre os temas relacionados à vivência da sexualidade, como por exemplo, gravidez indesejada e ocorrência de doenças sexualmente transmissíveis (MIRANDA et al., 2015, p. 02).

Contudo, é importante ressaltar que não compete à escola fornecer um conceito pronto ao educando, mas sim proporcionar subsídios para este seja capaz de formular a sua própria opinião acerca dos conteúdos apresentados. Nesse mesmo sentido Moizés e Bueno (2010) defendem o diálogo como principal ferramenta a ser utilizada pela escola no processo de orientação sexual.

O diálogo é a ferramenta básica no processo de educar para a sexualidade. Há crianças e adolescentes que perguntam muito, outras nada interrogam e outras, ainda, precisam de um ambiente encorajador para levantar questões. Todos devem ser considerados, são seres sexuais, portanto devem ter acesso a material informativo sobre a sexualidade e dispor de bibliografia adequada à idade em que se encontram. O diálogo é o exercício natural para o desenvolvimento da relação adulta, para o encontro entre as pessoas. A escola precisa reassumir o trabalho de educação sexual, mas não para repreendê-la, e sim para mudar visões distorcidas ou negadas da sexualidade, sem, contudo, substituir a família, porque a criação não chega à escolas sem ideias, mas já com diversas inscrições acerca do sexo. (MOIZÉS e BUENO, 2010, p. 206)

Além do diálogo, Moizés e Bueno (2010) apontam que a participação da família é fundamental, no que compete o processo de educação sexual desenvolvido pela escola, de modo que a sexualidade não se torne objeto de duplicidade, discursos e de atitudes. Outro detalhe que deve ser considerado compreende o desgaste emocional que tal abordagem pode trazer para o professor, tendo em vista que, em muitos casos, vivencia/entende a temática em uma perspectiva diferente daquela entendida/vivenciada pelos educandos e suas famílias, o que pode gerar conflitos e dificuldades em sua abordagem.

Vale ressaltar que, em muitos casos, os professores receberam sua educação sexual em um período em que a sociedade era carregada de tabus, e preconceitos sobre as questões que

envolvem a sexualidade, fazendo com que diversos desses professores nem sempre se sintam seguros e disponíveis para tratar de certos temas. Nesse sentido, Santos et al. (2014, p. 1) apontam que, “o desconforto em falar sobre as diversas faces da sexualidade parece promover nas escolas um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade, refletindo no que se refere à saúde sexual”.

O Ministério da Saúde propõe uma metodologia de ação que transcende o mero diálogo, a qual intitula como “educação entre pares”. Seu mecanismo de ação baseia-se fundamentalmente na troca de experiências entre indivíduos que possuam o mesmo perfil e que compartilhem de experiências semelhantes. Nesse processo observa-se que o professor passa a agir como um facilitador, apenas no intuito de orientar na estruturação do pensamento, portanto, é interessante que o facilitador dê o máximo de espaço ao grupo para que este dialogue e encontre possíveis soluções para as questões levantadas em grupo. Essa forma de agir justifica a necessidade de que os grupos sejam formados por pessoas com experiências de vida semelhantes (BRASIL, 2011).

Adolescentes e jovens conversam de igual para igual com seus pares sobre diferentes assuntos, incluindo gênero, diversidade sexual, prazer, métodos contraceptivos, HIV, consumo de álcool e outras drogas, entre outros. Eles e elas têm como base a própria comunidade em que vivem. Sendo assim, conhecem a realidade dos outros adolescentes e jovens, e organizam atividades mais próximas da cultura local. Possibilita, ainda, ampliar as ações envolvendo muitas organizações, setores e, frequentemente, até mesmo órgãos públicos e agências internacionais (BRASIL, 2011, p. 26).

Paula e Santos (2012) adotam um novo olhar sobre a importância do papel da família em relação à educação sexual. Neste contexto, os autores apontam que embora a escola possa auxiliar no processo educativo da sexualidade, a família também possui um papel fundamental e que é intrasferível. Dessa forma, é importante que a família assuma a sua responsabilidade e trabalhe em conjunto com a escola, e com as demais organizações sociais, no intuito de promover uma educação de qualidade. As orientações dadas pela escola, em parceria com a família é de suma importância, sobretudo na adolescência, período em que ocorrem as principais transformações acerca da sexualidade.

O papel da Escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre a sexualidade possa se expressar. O trabalho de orientação sexual, compreende a ação da Escola como complementar à educação dada pela família. O professor, mesmo sem perceber, transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, inclusive na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. Afirma-se, portanto, a real necessidade do educador ter acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola,

possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema (NACHARD, 2011, p. 05).

A escola não pode se omitir diante da relevância destas questões (Brasil, 2000) e deve se reconhecer como um espaço para preenchimento de lacunas e ampliação do conhecimento, contribuindo para a reflexão/discussão. É necessário, portanto, a realização de trabalhos diferenciados no que tange a educação sexual dos adolescentes (Miranda, 2013), de forma a proporcionar motivação que desperte curiosidade e interesse na apropriação e difusão do conhecimento (MIRANDA et. al., 2016, p. 1846)

Nesse contexto, não cabe à escola decidir pelo educando questão alguma sobre a sua sexualidade, muito menos lhe impor verdades. É sua função atuar de forma a alicerçar a aquisição do conhecimento, de modo que, munido de informações precisas o educando possa refletir sobre sua sexualidade, escolher como vai exercê-la e com quem vai dividi-la.

Propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1997, p. 300).

Assim, é fundamental que a escola seja um campo aberto ao diálogo, de modo que seja possível oferecer orientação e acesso a informações precisas sobre a temática, com um discurso adequado a cada faixa etária e que seja capaz de auxiliar no processo de formação e de tomada de decisão do educando conforme descobre a sua sexualidade (SOARES, CAETANO e SOARES, 2014).

## **METODOLOGIA**

De acordo com Cabrera (2006, p. 47), “o lúdico auxilia no aprendizado [...] por ser uma atividade física e/ou mental, aciona e ativa as funções psico-neurológicas e os processos mentais, pois o ser que brinca, joga e se expressa é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectual e socialmente”. A utilização de recursos lúdicos, como o jogo didático proposto no presente trabalho visa abordar conceitos acerca de Educação Sexual, além de trabalhar o reconhecimento das práticas sexuais de risco, assunto muito frequente na atualidade.

Para realizar a investigação pretendida neste trabalho, optou-se por utilizar uma pesquisa qualitativa e exploratória com base na literatura existente sobre jogos didáticos e acerca de conceitos de Educação Sexual, ministrados no Ensino Médio. Assim, o jogo didático “Trilha da Sexualidade” foi produzido abordando o conteúdo de anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores masculinos e femininos, gravidez e métodos contraceptivos e, ainda, o reconhecimento das práticas sexuais de riscos. Tendo em vista que este assunto é de suma relevância, o jogo foi pensado como uma ferramenta com grande potencial educativo no processo de ensino e aprendizagem, de modo a contextualizar os conteúdos com o exercício e a prática, facilitando a aquisição de conhecimentos.

Este jogo foi produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFF), e objetivou a inserção, no ambiente escolar, de atividades diferenciadas e dinâmicas, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade do aprendizado. O jogo foi aplicado no Colégio Estadual Almirante Barão de Teffé (CEABT), a maior escola da rede estadual de Santo Antônio de Pádua, Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, onde atuo desde fevereiro de 2002. A escola atende aproximadamente 850 alunos e apresenta IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 4,7. A pesquisa foi realizada com 122 alunos das cinco turmas do 1º ano do turno integral.

### ***O kit do jogo***

O primeiro passo na construção do jogo foi determinar seu protótipo. Assim, tomando como base outros jogos didáticos, produzidos pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA), da Universidade Federal Fluminense, optou-se por um jogo de tabuleiro. Após tal delimitação, foi relevante a elaboração das regras e construção das ferramentas avaliativas. Cabe ressaltar que as regras serviram de modo a estruturar o jogo e



sua dinâmica. A estrutura e funcionamento do jogo didático foram pensados com vista à sua eficácia e atendimento do objetivo proposto.

O kit do jogo, construído com materiais de fácil aquisição, como peças coloridas (pinos de boliche), cronômetro, dado, papel-cartão, cola e tesoura, consiste em um conjunto formado por um tabuleiro com quarenta casas (Figura 2), oitenta cartas-pergunta (Figura 3) (cada uma contendo uma pergunta “objetiva” e três alternativas de resposta, com a correta destacada), um dado de seis faces, um manual de regras (Apêndice) e um cronômetro. As “cartas perguntas” se dividem em três grupos, conforme a abordagem da temática: cartas sobre os sistemas reprodutores, cartas sobre as infecções sexualmente transmissíveis, cartas sobre a gravidez e métodos contraceptivos. Todas as perguntas que compõem as cartas foram elaboradas tomando por referências o livro didático de Biologia adotado, atualmente, no CEABT (Biologia Hoje – Volume 1, de autoria de Sérgio Linhares e Fernando Gewandszajder).

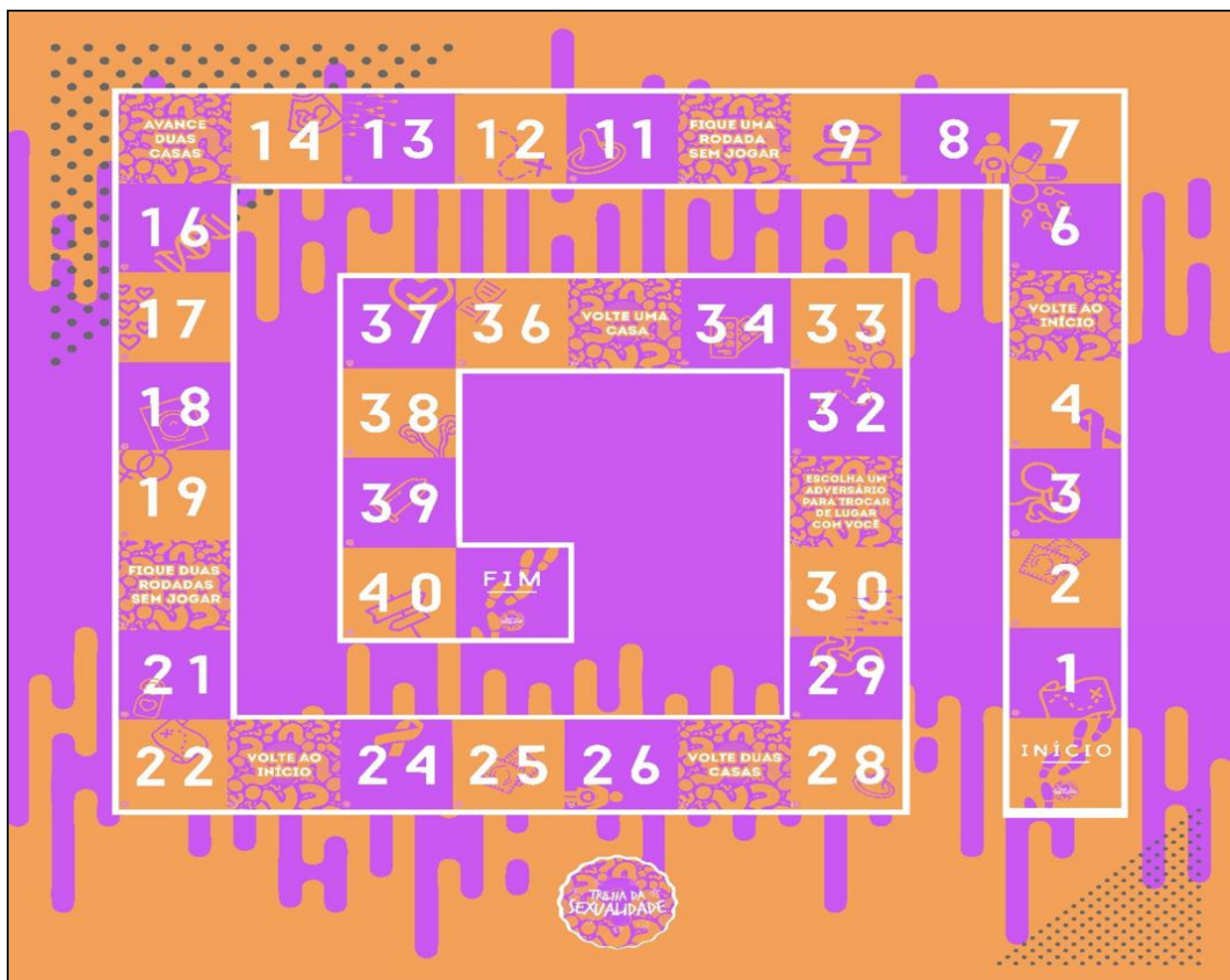


Figura 2 - Tabuleiro do jogo didático “Trilha da Sexualidade”.

O tabuleiro foi reproduzido em lona, com dimensões de 2,00 m x 2,00 m, a fim de aumentar sua durabilidade e com o objetivo de tornar o jogo mais interessante, proporcionando maior entusiasmo por parte dos alunos na participação da atividade proposta. Todavia, não existem empecilhos que inviabilizem a reprodução deste jogo didático em tamanho de um tabuleiro convencional, ou seja, com dimensões menores. No tabuleiro existem algumas “casas-surpresa”; toda vez que um jogador parar em uma dessas casas, obrigatoriamente deverá seguir as instruções nelas contidas.

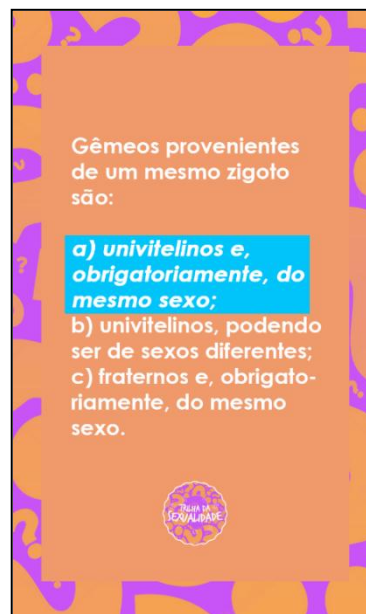


Figura 3 - Exemplo de carta utilizada no jogo didático “Trilha da Sexualidade”.

### ***Regras do jogo***

As regras foram produzidas de modo a orientar a atividade e facilitar sua aplicação, e com vistas ao esclarecimento de eventuais dúvidas que venham a surgir durante o jogo (Quadro 1).

*Quadro 1 - Regras básicas do jogo didático “Trilha da Sexualidade”.*

**Como jogar:**

1. O mediador procederá a divisão da turma em no mínimo 6 equipes (com 1 representante cada).
2. Definir a ordem das equipes com o lançamento do dado. A equipe que obtiver o maior número será a primeira a jogar e, assim segue-se em ordem decrescente. Caso haja empate durante o lançamento do dado, será realizado novo lançamento para o desempate.
3. Cada equipe escolhe seu peão, seguindo a ordem definida pelo lançamento do dado.
4. As cartas devem ser embaralhadas e colocadas em uma única pilha com a face das perguntas voltada para baixo.
5. O mediador retira uma carta da pilha e faz a pergunta para a primeira equipe.
6. Após a leitura da questão, o cronômetro é acionado, e o grupo deve responder antes que o tempo termine (30 segundos). Caso não responda no tempo determinado, a carta volta para o fim da pilha e a vez passa para a equipe seguinte.
7. Se a equipe acertar a resposta, deverá lançar o dado, andar o número de casas equivalentes, e passar a vez para a equipe seguinte.
8. Se o peão cair em uma “casa surpresa”, deverá seguir as instruções nela contida.
9. O jogo segue essa dinâmica até uma equipe concluir o percurso da trilha, sendo então declarada vencedora (Obs: não é necessário obter o valor exato no lançamento do dado).

***Elaboração dos Recursos Avaliativos***

Para validação do jogo didático “Trilha da Sexualidade” foram elaborados dois questionários distintos e compostos por 15 questões objetivas, com duas opções de resposta (verdadeiro ou falso). O questionário de sondagem de conhecimento prévio foi utilizado para verificar os conhecimentos preexistentes dos estudantes acerca dos conteúdos de Educação Sexual abordados no jogo didático “Trilha da Sexualidade” e o questionário de verificação de aprendizagem (Quadro 2), desenvolvido com a finalidade de verificar a apreensão de conhecimento pelos alunos, após a realização do jogo. Cabe ressaltar, que os itens desses questionários apresentam equivalência. Foram realizadas pequenas alterações realizadas de

modo a dificultar a memorização das respostas e, verificar se de fato ocorreu apropriação do conhecimento pelos alunos após a aplicação do jogo.

Quadro 2 - Questionários utilizados no processo de Validação do jogo didático “Trilha da Sexualidade”.

<i>Questionário de Sondagem de Conhecimento Prévio</i>	<i>Questionário de Verificação de Aprendizagem</i>
<b>1) Os métodos contraceptivos hormonais são eficientes na prevenção de DST.</b>	1) A Testosterona é produzida nos testículos e tem como ação principal a produção de espermatozoides
<b>2) A camisinha é o método contraceptivo mais eficiente na prevenção da gravidez e DST.</b>	2) A menopausa marca o início dos ciclos menstruais
<b>3) O útero é o local do corpo da mulher onde ocorre a união dos gametas masculino e feminino.</b>	3) A progesterona e o estrógeno são os principais hormônios sexuais femininos e determinam o desenvolvimento das características sexuais secundárias femininas.
<b>4) A menarca marca o início da vida reprodutiva da mulher.</b>	4) A sífilis é uma doença causada por uma bactéria chamada <i>Treponema pallidum</i> .
<b>5) A puberdade é o período da adolescência em que os corpos de meninos e meninas sofrem grandes mudanças.</b>	5) Os métodos contraceptivos de barreira são eficientes na prevenção de gravidez.
<b>6) Os espermatozoides são células sexuais masculinas, produzidas na próstata.</b>	6) A ovulação corresponde ao processo de produção de óvulos.
<b>7) Os ovários são órgãos produtores de óvulos.</b>	7) Os testículos são os órgãos sexuais masculinos responsáveis pela produção dos gametas e hormônios masculinos.
<b>8) A tricomoníase é uma doença causada por uma bactéria chamada <i>Trichomonas vaginalis</i>.</b>	8) O óvulo é a célula reprodutiva feminina, produzida nas tubas uterinas.
<b>9) Os hormônios testosterona e estrogênio determinam o desenvolvimento das características sexuais secundárias masculinas e femininas, respectivamente.</b>	9) A menstruação ocorre quando há um aumento na produção dos hormônios femininos.
<b>10) A função dos testículos é armazenar óvulos.</b>	10) A puberdade é o período em que desenvolvem-se uma série de características sexuais secundárias.
<b>11) As vesículas seminais e a próstata produzem um líquido que facilita o transporte dos espermatozoides.</b>	11) A sífilis é uma doença que se caracteriza pelo enfraquecimento do sistema imunológico e é causada pelo vírus HPV.
<b>12) Ovulação é a liberação do óvulo por um dos ovários.</b>	12) O único método contraceptivo que, além de evitar a gravidez, previne contra as infecções sexualmente transmissíveis é o preservativo.
<b>13) O HPV provoca sífilis, uma doença que ocasiona uma verruga genital e tem relação direta com o câncer do colo do útero.</b>	13) O sêmen é um líquido formado por espermatozoides e substâncias produzidas na próstata e nas vesículas seminais.

14) A menstruação é um evento que acompanha a mulher durante sua fase reprodutiva e acontece quando os níveis dos hormônios estrógeno e progesterona diminuem, ocasionando na eliminação do endométrio.	14) O útero é o órgão onde se desenvolve o embrião.
15) A menopausa é o momento da vida da mulher caracterizado pelo fim da menstruação.	15) A menopausa surge a partir da puberdade e a mulher tem a sua primeira menstruação.

A fim de verificar as impressões dos educandos acerca das características técnicas do jogo, foi elaborado um questionário de usabilidade, com nove questões fechadas, além de um espaço para registro de sugestões, comentários e opiniões sobre o jogo didático “Trilha da Sexualidade”. (Quadro 3), aplicado após a utilização.

*Quadro 3 - Questionário de usabilidade.*

<i>Questionário de Usabilidade</i>
<p>1) O que você achou do jogo didático “Trilha da Sexualidade”?</p> <p>( ) Excelente      ( ) Bom      ( ) Regular      ( ) Ruim</p>
<p>2) As regras do jogo didático “Trilha da Sexualidade” são claras?</p> <p>( ) Sim      ( ) Não      ( ) Pode melhorar</p>
<p>3) Você teve dificuldades durante a atividade</p> <p>( ) Sim      ( ) Não      ( ) Quais? _____</p>
<p>4) Você achou o visual do jogo agradável.</p> <p>( ) Sim      ( ) Não      ( ) Pode melhorar</p>
<p>5) O jogo colaborou na compreensão do conteúdo.</p> <p>( ) Sim      ( ) Não      ( ) Pode melhorar</p>
<p>6) Você aprendeu algo novo com esta atividade.</p> <p>( ) Sim      ( ) Não</p>
<p>7) O uso de atividades diferenciadas, aumentam seu interesse em estudar <b>Biologia</b>.</p> <p>( ) Sim      ( ) Não</p>
<p>8) Na sua opinião, a utilização do jogo didático “Trilha da Sexualidade”:</p> <p>( ) é apenas momento de diversão</p> <p>( ) ajuda no aprendizado dos conteúdos explicados pelo professor, de forma divertida.</p>
<p>Comentários Gerais (sugestões, dúvidas, críticas, etc.).</p>

### ***Aplicação do Jogo nas turmas de 1º ano do Ensino Médio***

Para aplicação do jogo didático “Trilha da Sexualidade”, as turmas organizadas em seis equipes, com um representante cada. A mediação da atividade coube à pesquisadora (professora). Conforme, Costa (2017) o professor, enquanto mediador da atividade, contribui de maneira significativa para que o jogo não assuma o caráter de passatempo, mas cumpra seu papel didático-pedagógico.

O jogo didático “Trilha da Sexualidade” foi aplicado a 122 alunos presentes em aula, nos dias 12, 14 e 17 de setembro de 2018, sendo que o tempo de duração média de aplicação do jogo e de todos os questionários foi de 1h45min. Inicialmente, os alunos responderam ao questionário de sondagem de conhecimento prévio. Após esse momento, procedeu-se a apresentação do jogo (objetivos e regras) (Figura 4).



*Figura 4 - Apresentação do jogo didático “Trilha da Sexualidade” aos alunos.*

Em seguida, os alunos participaram de uma “partida”, sob a mediação da pesquisadora (professora) (Figuras 5 A e B). Ao final, os alunos responderam aos questionários de verificação de aprendizagem e de usabilidade.



Figura 5 - Alunos jogando uma “partida” do jogo “Trilha da Sexualidade”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da observação, durante a aplicação do jogo, foi possível perceber as atitudes dos alunos frente à formação das equipes, sendo interessante verificar que este momento teve uma dinâmica diferente entre as turmas. Em duas turmas (1001 e 1003) os alunos quiseram definir seus grupos através de relações de afinidade, enquanto nas outras três turmas (1002, 1004 e 1005), os alunos buscaram uma organização que contemplasse o nível de conhecimento de cada integrante e suas dificuldades acerca da temática do jogo.

Pontos positivos foram observados quanto à atitude dos estudantes durante a partida, bem como eles se relacionaram entre si e com a professora. Cabe destacar que, ao final da aplicação do jogo e em outros momentos pós-jogo, muitos alunos buscaram a professora para esclarecerem dúvidas e curiosidades sobre infecções sexualmente transmissíveis, bem como sobre o período fértil e métodos contraceptivos. Alguns, inclusive, solicitaram a aplicação de outros jogos. Houve intensa participação e diálogo nas equipes, com debates, argumentações durante o jogo sobre a temática proposta e após o jogo, salientando as impressões que tiveram quanto ao “layout do jogo”, a clareza das regras, as questões e o nível de dificuldade e, principalmente, sobre a dinâmica que o jogo didático deu a abordagem do tema Educação Sexual.

Ao analisar o papel do professor durante a aplicação do jogo, verifica-se sua relevância enquanto mediador e facilitador da comunicação entre os alunos durante a partida. O professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos, melhorando sua forma de relacionamentos (KIYA, 2014). Segundo Costa (2017), atuando como mediador, o professor é visto pelos alunos como “mais acessível”, o que lhes permite esclarecerem dúvidas relacionadas ao conteúdo.

Sendo assim, no que diz respeito à aplicabilidade do jogo didático, a dinâmica ocorreu como prevista. Cabe destacar que o jogo funcionou bem, a organização da sala de aula e os diferentes momentos do jogo também foram positivos. Os alunos demonstraram envolvimento, curiosidade, motivação e empenho.

O resultado do questionário de sondagem do conhecimento prévio (Tabela 1) aponta que de um total de 1830 respostas (considerando-se o total de perguntas e de respondentes), 1164 eram corretas e 666 incorretas. Neste primeiro momento, 64% das questões apresentaram mais acertos do que erros, sinalizando que os estudantes apresentam algum conhecimento prévio sobre a temática abordada no jogo didático “Trilha da Sexualidade”.



Esse dado sugere que os alunos apresentam ainda uma deficiência no conteúdo de modo que a utilização do jogo “Trilha da Sexualidade” enquanto ferramenta facilitadora pode auxiliar no aprendizado. Nesse sentido, “a adoção de novas estratégias metodológicas em Biologia é de fundamental importância, de modo a superar o ensino meramente expositivo” (ALVES, 2015, p. 12475).

Tabela 1– Resultado do Questionário de Sondagem do Conhecimento Prévio.

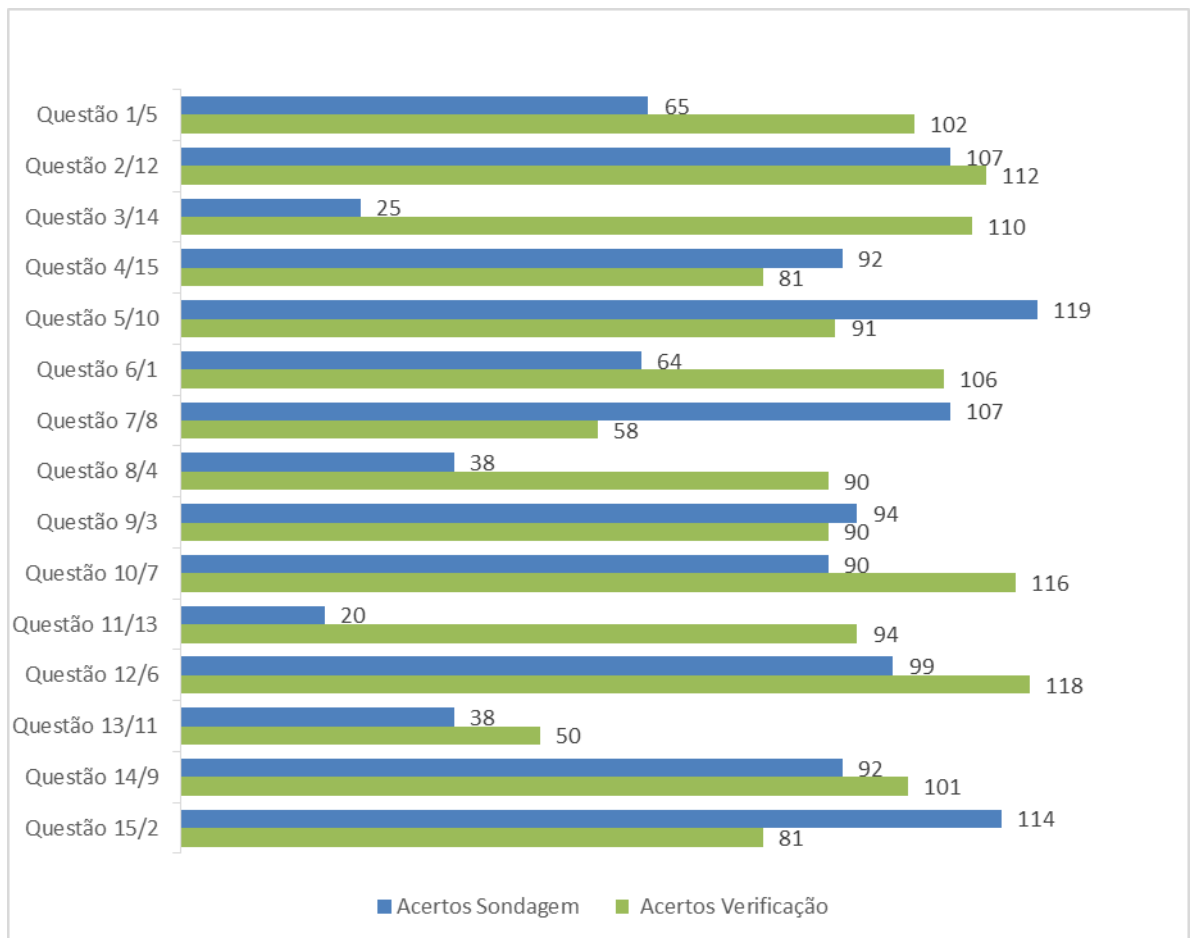
QUESTÕES	ACERTOS	ERROS
1) Os métodos contraceptivos hormonais são eficientes na prevenção de DST.	65	57
2) A camisinha é o método contraceptivo mais eficiente na prevenção da gravidez e DST.	107	15
3) O útero é o local do corpo da mulher onde ocorre a união dos gametas masculino e feminino.	25	97
4) A menarca marca o início da vida reprodutiva da mulher.	92	30
5) A puberdade é o período da adolescência em que os corpos de meninos e meninas sofrem grandes mudanças.	119	3
6) Os espermatozoides são células sexuais masculinas, produzidas na próstata.	64	58
7) Os ovários são órgãos produtores de óvulos.	107	15
8) A tricomoníase é uma doença causada por uma bactéria chamada <i>Trichomonas vaginalis</i> .	38	84
9) Os hormônios testosterona e estrogênio determinam o desenvolvimento das características sexuais secundárias masculinas e femininas, respectivamente.	94	28
10) A função dos testículos é armazenar óvulos.	90	32
11) As vesículas seminais e a próstata produzem um líquido que facilita o transporte dos espermatozoides.	20	102
12) Ovulação é a liberação do óvulo por um dos ovários.	99	23
13) O HPV provoca sífilis, uma doença que ocasiona uma verruga genital e tem relação direta com o câncer do colo do útero.	38	84
14) A menstruação é um evento que acompanha a mulher durante sua fase reprodutiva e acontece quando os níveis dos hormônios estrógeno e progesterona diminuem, ocasionando na eliminação do endométrio.	92	30
15) A menopausa é o momento da vida da mulher caracterizado pelo fim da menstruação.	114	8
	1164 (64%)	666 (36%)

O resultado do questionário de verificação de aprendizagem indica que 77% das questões tiveram mais acertos do que erros (Tabela 2). Das 1830 respostas obtidas, 1400 eram corretas e 430 incorretas.

Tabela 2 – Resultado do Questionário de Verificação de Aprendizagem.

QUESTÕES	ACERTOS (%)	ERROS (%)
1) A testosterona é produzida nos testículos e tem como ação principal a produção de espermatozoides	106	16
2) A menopausa marca o início dos ciclos menstruais	81	41
3) A progesterona e o estrógeno são os principais hormônios sexuais femininos e determinam o desenvolvimento das características sexuais secundárias femininas.	90	32
4) A sífilis é uma doença causada por uma bactéria chamada <i>Treponema pallidum</i> .	90	32
5) Os métodos contraceptivos de barreira são eficientes na prevenção de gravidez.	102	20
6) A ovulação corresponde ao processo de produção de óvulos.	118	4
7) Os testículos são os órgãos sexuais masculinos responsáveis pela produção dos gametas e hormônios masculinos.	116	6
8) O óvulo é a célula reprodutiva feminina, produzida nas tubas uterinas.	58	64
9) A menstruação ocorre quando há um aumento na produção dos hormônios femininos.	101	21
10) A puberdade é o período em que desenvolvem-se uma série de características sexuais secundárias.	91	31
11) A sífilis é uma doença que se caracteriza pelo enfraquecimento do sistema imunológico e é causada pelo vírus HPV.	50	72
12) O único método contraceptivo que, além de evitar a gravidez, previne contra as infecções sexualmente transmissíveis é o preservativo.	112	10
13) O sêmen é um líquido formado por espermatozoides e substâncias produzidas na próstata e nas vesículas seminais.	94	28
14) O útero é o órgão onde se desenvolve o embrião.	110	12
15) A menopausa surge a partir da puberdade e a mulher tem a sua primeira menstruação.	81	41
	1400 (77%)	430 (23%)

Na comparação entre os dois questionários aplicados (Sondagem de Conhecimento Prévio e Verificação de Aprendizagem) observa-se um relativo progresso do aprendiz, quando verificamos o teor da questão. Algumas questões do Questionário de Verificação de Aprendizagem (1, 4, 5, 13 e 14) obtiveram um importante aumento no número de acertos, apresentando uma diferença expressiva em relação às questões do questionário de Sondagem de Conhecimento Prévio.



*Gráfico 1 - Equivalência das questões dos questionários de sondagem do conhecimento prévio e de verificação de aprendizagem.*

Esses dados corroboram a ideia de que as atividades lúdicas, como os jogos didáticos, são meios que fornecem aos alunos um ambiente agradável, motivador, prazeroso, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades (PEDROSO, 2009). Sossela e Crocetti (2013, p. 04) relatam que “o uso dos jogos didáticos no processo de aprendizagem constituem uma boa ferramenta para a motivação, complementação e fixação de conteúdo”. O uso de atividades lúdicas, aplicado de maneira consciente e eficaz, conduzem ao desenvolvimento sociocognitivo dos alunos (COSTA, 2017).

As características técnicas do jogo foram avaliadas por meio do questionário de usabilidade, que identifica a funcionalidade do jogo. Costa (2017) aponta que a usabilidade corresponde a uma qualidade inerente ao documento, que possibilita aos utilizadores satisfação, eficácia e eficiência na realização das tarefas.

Com base nos dados obtidos, podemos considerar que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” foi bem avaliado pelos alunos, uma vez que 66% deles o consideraram excelente e 27% o classificaram como bom (Gráfico 2).

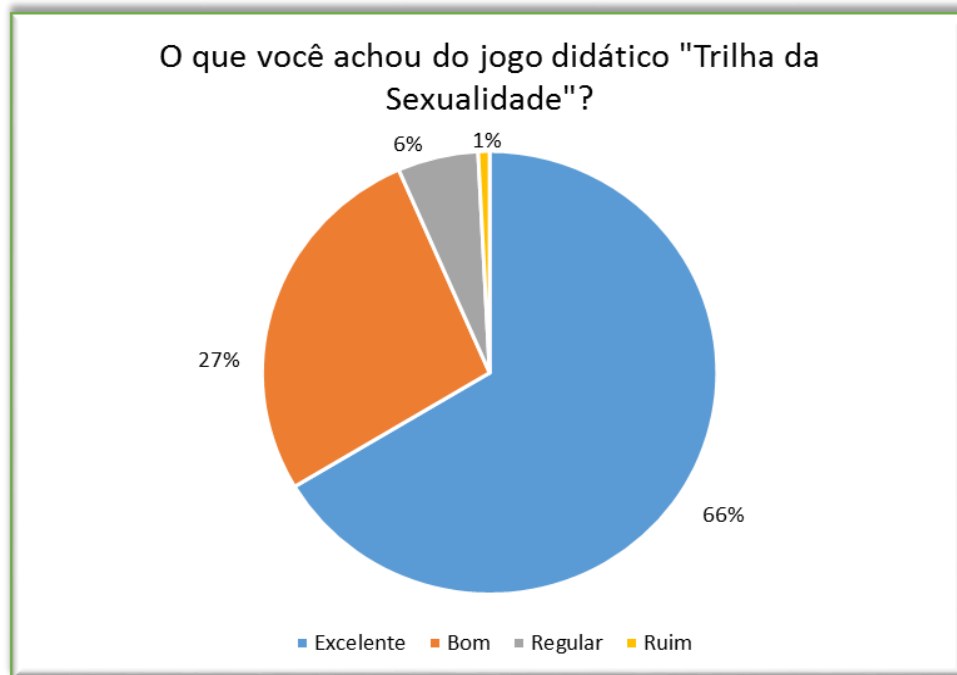


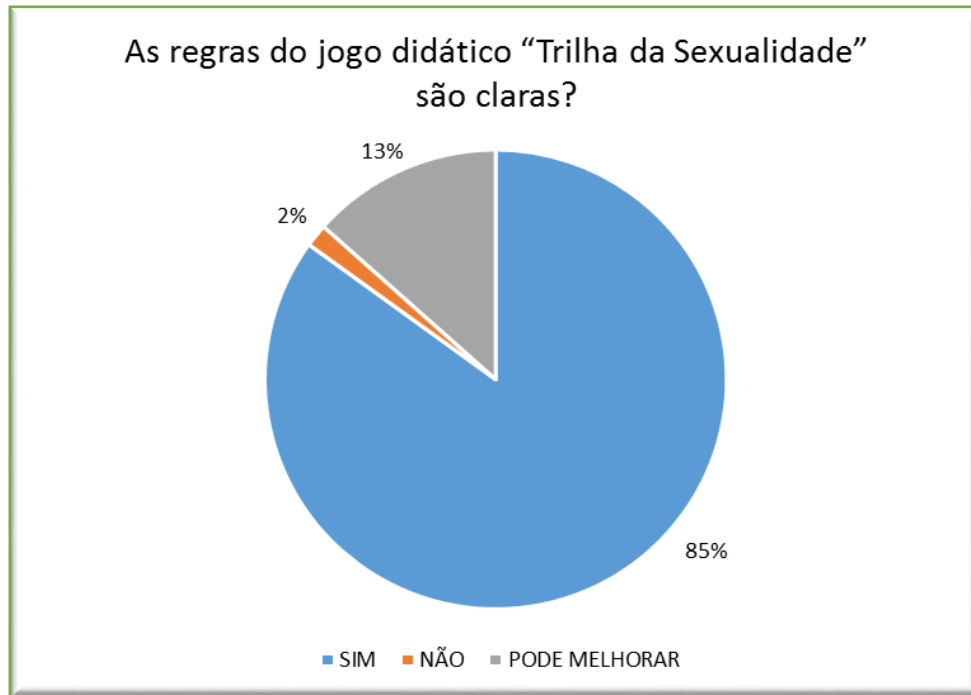
Gráfico 2 – Avaliação do jogo didático “Trilha da Sexualidade”.

Questionados acerca das regras do Jogo Trilha da Sexualidade, 85% dos alunos as consideraram de fácil entendimento (Gráfico 3). Segundo Miranda et al. (2016, p. 1849), “jogos devem ter regras simples, facilmente aprendidas, para não causar situações que diminuam a autoestima dos jogadores”. Uma das dimensões que integram os jogos didáticos é a relação com regras pré-definidas (MIRANDA, GONZAGA e COSTA, 2016).

O jogo propicia um ambiente favorável à motivação da criança, não apenas pelos objetos que o constituem, mas pelo desafio das regras impostas por uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato (GRANDO, 1995, p. 63).

É importante mencionar que este representa um fator relevante para que o jogo não se torne entediante ou demasiadamente complicado e, assim os alunos acabem perdendo o

interesse por ele. Grandó (2001) aponta que a regra estabelece o movimento a ser conferido ao jogo, isto é, define o que pode e o que não pode acontecer nele, limitando a ação de seus adversários.



*Gráfico 3 – Avaliação das regras do Jogo.*

Verificou-se que 52% dos alunos não apresentaram dificuldades durante a realização da atividade (Gráfico 4). Dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos, destacam-se algumas questões consideradas por eles como difíceis. Silva (2015) que sugere a utilização de perguntas contextualizadas com o cotidiano dos alunos, valorizando o conhecimento que estes trazem consigo o seu vocabulário e a sua cultura pessoal. No entanto, é necessário analisar e problematizar essa solução apontada pelo autor, no sentido de que até que ponto a elaboração de perguntas contextualizadas específicas para determinado público alvo, não tornaria sua aplicação restrita àquele grupo, restringindo seu alcance e eficácia no que tange o seu aproveitamento por outros professores em situações e contextos socioculturais diferentes daqueles em que o jogo foi desenvolvido.

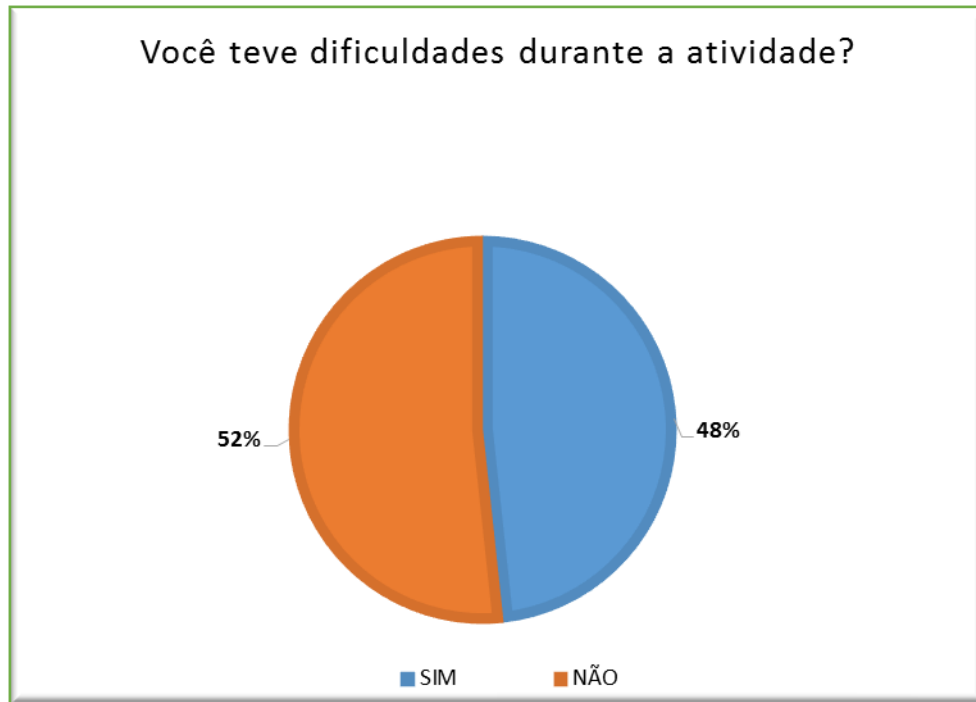


Gráfico 4 – Avaliação das dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização da atividade.

Há na literatura, autores (*e.g.* Carvalho, 1996; Dohme, 2003; Chaguri, 2006; Costa, 2011; Cunha, 2012) que argumentam sobre a relevância do papel do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem, uma vez que o acompanhamento do professor permite o esclarecimento de possíveis dúvidas e possibilita que quaisquer dificuldades que apareçam durante a atividade desenvolvida sejam esclarecidas. Dados similares foram encontrados por Brão e Pereira (2015), que elaboraram um jogo abordando conteúdos de Genética, no qual empregaram mapas conceituais para a avaliação dessa atividade. Nicola e Paniz (2016) entendem que o processo de aprendizagem exige parceria e comprometimento entre o professor e o aluno e de forma harmônica.

O visual do jogo didático “Trilha da Sexualidade” foi considerado agradável para 93% dos alunos participantes (Gráfico 5). Este resultado indica uma boa apresentação visual do jogo, bem como revela que foram adequadas as escolhas feitas durante o processo de criação de seu *design* gráfico. A estética de um jogo didático merece destaque, uma vez que chama a atenção do jogador/aluno (MIRANDA et al. 2016). Os autores acrescentam que se o *design* do jogo não possui uma aparência atrativa, o aluno não se sente motivado a participar do jogo. Além disso, um jogo didático com uma aparência entediante ao invés de contribuir para prender a atenção do aluno e facilitar a sua aprendizagem, na verdade, tende a facilitar sua dispersão e dificultar o aproveitamento dos conteúdos que se tenta transmitir. Menciona-se ainda que a apresentação do jogo encontra-se intimamente relacionada com as questões e a

dinâmica da atividade, formando um complexo que, quando atua de forma positiva, é capaz de conquistar e manter o interesse do aluno não apenas no aspecto lúdico do jogo, mas também no conhecimento que este é capaz de transmitir.



Gráfico 5 – Avaliação do design do jogo didático “Trilha da Sexualidade”.

Questionados se o jogo didático “Trilha da Sexualidade” colaborou para a compreensão dos conteúdos abordados, 88% dos alunos informaram que sim, enquanto que 12% disseram que o jogo pode melhorar nesse quesito (Gráfico 6). Miranda, Costa e Gonzaga (2016) encontraram resultado semelhante (90%), em um jogo didático relacionado a conteúdos de Zoologia.



Gráfico 6– Avaliação do papel do jogo didático “Trilha da Sexualidade” na compreensão do conteúdo.

Nesse ponto, cabe destacar o relato textual de um aluno participante da atividade:

**Aluno 1:** *"A aula foi considerada como excelente, a utilização da Trilha da Sexualidade, é um recurso didático que pode contribuir de forma satisfatória para melhorar o processo de aprendizagem e o desempenho dos alunos sobre os assuntos referentes a sexualidade, tais como, partes do corpo, doenças sexualmente transmissíveis entre outros" (sic).*

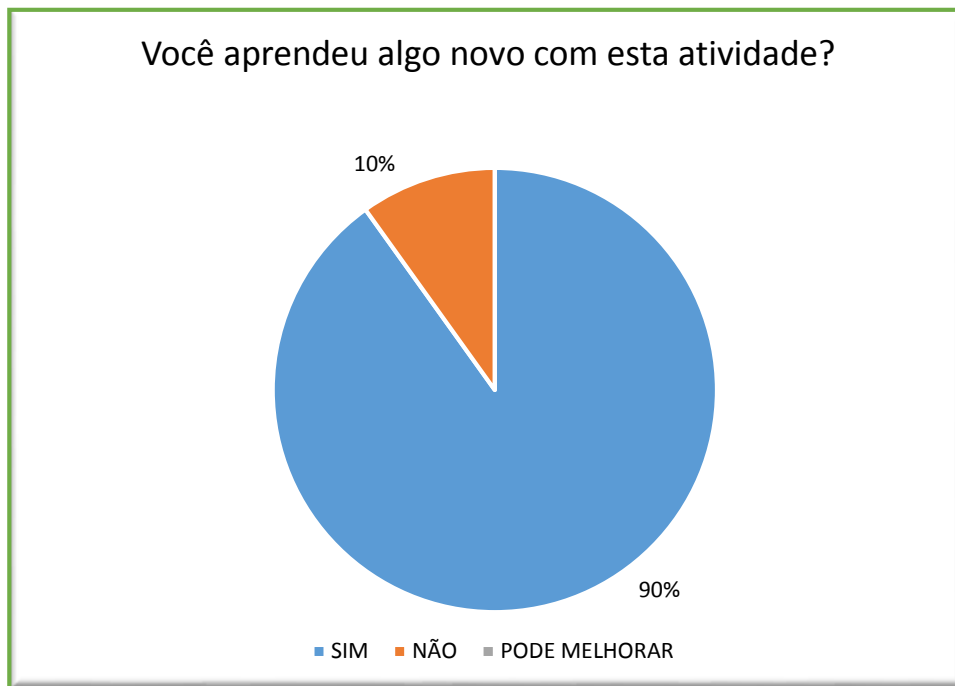
De acordo com Jann e Leite (2010), o uso de jogos didáticos como uma prática complementar no cenário educacional possibilita o estímulo aos alunos e o seu desenvolvimento sociocognitivo, fundamentando a relevância da apropriação da aprendizagem de conhecimentos, uma vez que ficam motivados a aprender. Conforme afirma Silva (2015, p. 90), “o jogo proporciona conhecimento por estimular o raciocínio e facilitar a compreensão”.

Os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador (TAROUCO et al., 2004, p. 2).

Sobre a possibilidade de aprendizagem de novos conteúdos, 90% dos alunos consideraram que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” possibilitou a aprendizagem de



novos conteúdos (Gráfico 7). Este resultado indica que, de algum modo, a utilização do jogo colaborou com a aprendizagem de novos conteúdos pelos alunos participantes na atividade. Já para 10% dos alunos, o jogo não contribuiu para a compreensão dos conteúdos abordados, sendo indiferente ao seu aprendizado. É possível que os alunos não tenham conseguido perceber que a utilização do jogo didático “Trilha da Sexualidade” colaborou para a assimilação e construção de novos conhecimentos. Cabe destacar que em alguns momentos, a construção ocorre a partir de conhecimentos prévios. Desse modo, é possível recorrer ao trabalho de Miranda, Gonzaga e Costa (2016), que encontraram resultados similares e que sugerem a ocorrência do “aprender sem perceber que aprendeu”, como proposto por David Ausubel, em 1963.



*Gráfico 7 – Avaliação da aprendizagem de conteúdos novos apresentado pelos alunos*

Cabrera (2007) encontrou resultado semelhante ao mencionar que 90% dos alunos envolvidos em sua atividade consideraram bom trabalhar com estratégias lúdicas, já que facilitaram a compreensão de novos conteúdos, enquanto que para 10% dos alunos estas atividades deveriam ser trabalhadas de maneira intercalada, para não virar rotina. Segundo Gonzaga et al. (2017), é notória a satisfação dos alunos em participar de atividades lúdicas envolvendo jogos didáticos, já que eles conseguem aprender “brincando”. Silva (2015) que sugere que o jogo possibilita o aprendizado, uma vez que estimula o raciocínio, além de

facilitar a sua compreensão. Deste modo, o autor aponta a relevância do uso dos jogos enquanto facilitadores do aprendizado.

Melo et al. (2017) sugerem o jogo didático como ferramenta de ensino, valorizando a sua versatilidade, uma vez que possibilita o seu uso pelo professor em diversas situações do cotidiano escolar, como fixação de conteúdo, revisão de conteúdo, facilitador de contextualizações, dentre outras. Nesse sentido, Tarouco et al. (2004), recomendam os jogos didáticos como ferramentas instrucionais eficientes, uma vez que possibilitam o aprendizado de forma divertida e, ainda colaboram exercitando as funções sociocognitivas do jogador.

Cabe ressaltar que a utilização de jogos didáticos não visa apenas apoderar-se de conhecimentos específicos a uma ou outra disciplina, mas também colaborar no desenvolvimento de outras habilidades relevantes ao desenvolvimento dos alunos.

Ao incentivar o aluno a criar e participar de jogos, permitimos o surgimento de diversos interesses como de: superar etapas, construção de conhecimentos, criação de estratégias, aprendizado métodos de tentativa e erro, aprendizagem implícita, criação de um mundo e serem autores de sua história (KASHIWAKURA, 2008, p. 43).

Os dados obtidos corroboram a afirmação de Santana e Rezende (2009) de que a utilização dos jogos didáticos, enquanto facilitadores da aprendizagem, permite aos alunos a assimilação de conhecimentos no decorrer do jogo. Savi et al. (2010) argumentam que o jogo pode ser uma relevante ferramenta no aprendizado, uma vez que possibilita ao aluno atuar de maneira mais ativa e eficaz na construção do seu conhecimento. Segundo Luna et al. (2012), os jogos didáticos promovem a aquisição de novos conhecimentos, a partir do momento que são bem utilizados. Quanto maior for a equivalência que o aluno estabelecer entre o novo conteúdo e seus conhecimentos prévios, mais relevante será a aprendizagem (MIRAS, 1999; CANTO e ZACARIAS, 2009).

Para 93% dos alunos, atividades diferenciadas, como o jogo didático “Trilha da Sexualidade”, aumentam o interesse em estudar Biologia (Gráfico 8). Alguns estudantes relataram que se dedicariam mais a este conteúdo abordado, para um melhor desempenho em outra oportunidade de utilização do jogo. Cabe destacar o grande interesse dos alunos sobre alguns temas específicos abordados no jogo, como por exemplo, as ISTs. Observou-se momentos de discussão entre as equipes, o que auxilia no aprendizado. Vale ressaltar que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” conseguiu alcançar seu objetivo no que diz respeito a oportunizar conhecimentos sobre Educação Sexual aos alunos, de forma a possibilitar a aplicação de tais conhecimentos em seu cotidiano. Castro e Costa (2011) também registraram

aumento do interesse dos alunos em estudar a partir do uso de jogos didáticos, uma vez que o jogo propicia um ambiente descontraído, colaborando na aprendizagem dos alunos e, de forma que estes utilizem seus conhecimentos preexistentes, integrando-os aos novos conhecimentos adquiridos de forma natural e divertida. Nesse sentido, podemos afirmar que a utilização do jogo didático “Trilha da Sexualidade” facilita a assimilação deste conteúdo pedagógico. Zanon, Guerreiro e Oliveira (2008) ressaltam a importância da utilização dos jogos didáticos no ambiente escolar, já que são capazes de promover uma união entre o lúdico e cognitivo para o ensino de conteúdos complexos e, que são comumente trabalhados no ensino de Biologia, constituindo então bons aliados no processo ensino-aprendizagem.

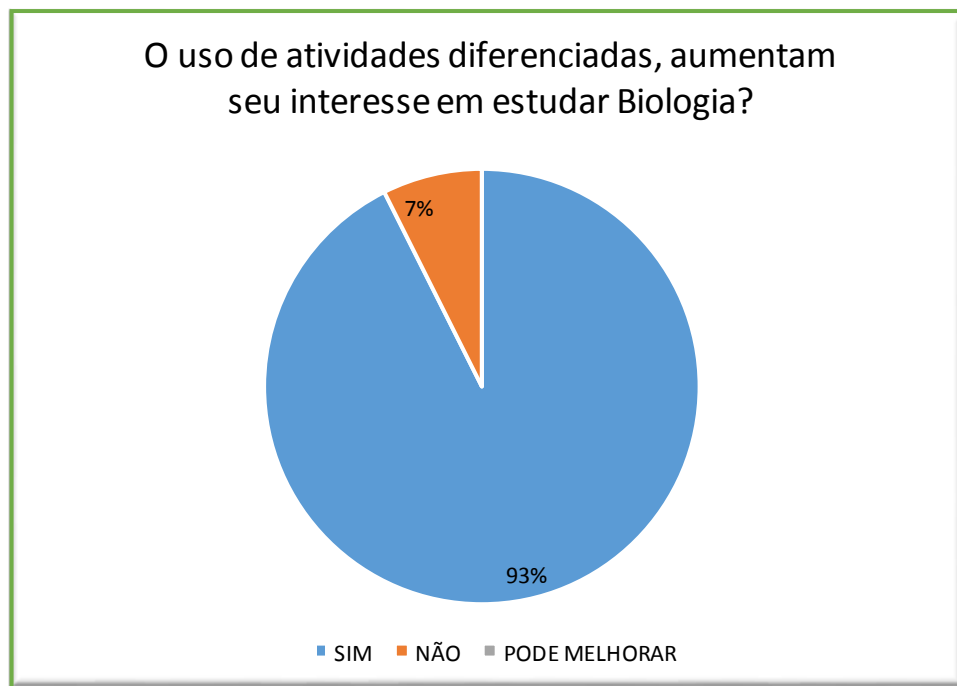


Gráfico 8– Avaliação do aumento do interesse em estudar Biologia, a partir de atividades diferenciadas.

Observou-se que o jogo aguçou a curiosidade e interesse nos alunos em referência ao conteúdo abordado, além de possibilitar uma recapitulação de questões estudadas anteriormente. Os registros descritos a seguir retratam as impressões dos alunos quanto ao interesse pela disciplina despertado pelo jogo didático “Trilha da Sexualidade”.

**Aluno 2:** “Melhor aula de Biologia”.

**Aluno 3:** *"No ensino de Biologia, a utilização adequada da Trilha da Sexualidade estimula a participação, aumenta o interesse dos alunos e permite construir conhecimentos mais aprofundados sobre a realidade".*

Esses registros, então, corroboram a relevância do uso de jogos didáticos, em particular o jogo didático “Trilha da Sexualidade”, como ferramenta auxiliar no processo ensino- aprendizagem. “Os educandos se sentem desafiados por meio de uma atividade prazerosa, interagindo com seus pares. Deste modo, a motivação ocorre de maneira espontânea e, portanto, o aprendizado é significativo” (SOUZA e RESENDE, 2016, p. 182).

Para 93% dos alunos, o jogo didático “Trilha da Sexualidade” ajuda no aprendizado dos conteúdos explicados pelo professor, de forma divertida (Gráfico 9). Esse valor é superior ao encontrado por Miranda, Costa e Gonzaga (2016) que, durante a avaliação de um jogo didático relacionado à Zoologia, verificaram que para 75% dos alunos a atividade contribuiu no aprendizado dos conteúdos ministrados em aula.



Gráfico 9– Avaliação da utilização do jogo didático “Trilha da Sexualidade”.

Podemos afirmar que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” cumpre a sua finalidade, revelando-se uma ferramenta eficaz, colaborando com o processo ensino-aprendizagem. Este resultado revela, novamente, a importância da utilização de atividades diferenciadas que instigam os alunos, de modo a proporcionar uma relação prazerosa com o conhecimento e um maior dinamismo nas aulas. Como afirma Barros (2012), o jogo é um motivador a todos os alunos e, que cumpre o seu papel enquanto ferramenta educacional. Diante do exposto, Canto

e Zacarias (2009) afirmam a importância da utilização de jogos educativos na prática pedagógica dos professores, por se tratar de uma estratégia ferramenta auxiliar que motiva e agrega a aprendizagem de conteúdo.

Fundamentado em todos os resultados obtidos, compreende-se que, para uma melhor aquisição dos conteúdos de Biologia pelos estudantes, o uso de jogos didáticos é uma ferramenta complementar aliada ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Souza e Resende (2016) afirmam que a aplicação de jogos didáticos como recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem favorece de modo relevante o processo educativo. Miranda, Gonzaga e Costa (2016) destacam a relevância da utilização e valorização de atividades lúdicas, uma vez que promovem maior dinamismo nas aulas.

Considerando a análise dos questionários aplicados, verifica-se que, a partir do momento que as aulas ministradas são diferentes das aulas tradicionais e expositivas, os estudantes demonstram uma maior motivação e empenho. Com a aplicação do jogo didático “Trilha da Sexualidade”, os alunos passam a assumir um papel mais proativo no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, deve-se considerar que a curiosidade, motivação e prazer em estudar, refletirão na aprendizagem dos temas abordados. Nesse contexto, Silva et al. (2011) afirmam que o jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, de modo que este passe a “aprender fazendo”.

Cabe ressaltar que as atividades lúdicas têm sido reconhecidas como ferramentas complementares e eficazes no processo de ensino. Costa (2017) aponta que o aprendizado com a utilização de jogos didáticos facilita a relação professor-aluno-conhecimento, estabelecendo momentos divertidos e de cooperação necessária, para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Teixeira (2015) afirma que o uso de jogos didáticos tem como finalidade conduzir os alunos a aprender de modo dinâmico e eficiente, despertando-lhes o interesse pelos temas abordados. Portanto, com base nos resultados obtidos, podemos considerar o jogo didático “Trilha da Sexualidade” uma ferramenta eficiente para abordagem de temas relacionados à Educação Sexual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à utilização de ferramentas complementares ao processo de ensino-aprendizagem, como os jogos didáticos, ocorre desde a Antiguidade, fazendo então parte da história dos povos. Portanto, jogos didáticos não são apenas ferramentas que propiciam divertimento e prazer. Seu uso no processo de aprendizagem oferece diversos benefícios ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e contribui para melhoria das relações interpessoais entre professores e estudantes.

Sabe-se que, inúmeras vezes, o ensino de Biologia ocorre de modo a favorecer as aulas expositivas e tradicionais, por meio de memorização de conteúdo, o que acarreta o desestímulo e desinteresse do aluno. Por essa razão, torna-se necessária a elaboração, avaliação e validação de ferramentas auxiliem no processo ensino-aprendizagem.

O jogo didático “Trilha da Sexualidade” possibilita a revisão do conteúdo proposto de forma dinâmica, de modo que o compartilhamento de informações ocorrido durante sua aplicação oportuniza a aprendizagem. O envolvimento dos estudantes na atividade e os resultados obtidos por meio dos questionários de sondagem do conhecimento prévio, de verificação de aprendizagem e de usabilidade indicam que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” contribui para o processo ensino-aprendizagem, permitindo a construção/consolidação do conhecimento de forma protagonista pelo aluno, além de propiciar o trabalho em equipe. Nesse sentido, pode-se afirmar que o jogo didático “Trilha da Sexualidade” cumpre seu papel como ferramenta facilitadora na abordagem de temas relacionados à Educação Sexual, no Ensino Médio Regular.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.F.D.A. **A Bíblia Sagrada**. Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

ALVES, R.M.M.; ARAÚJO, M.S.M.; LUSTOSA, M.S.; SOUSA, C.N.S. O Jogo Pedagógico no Ensino de Biologia: Uma abordagem em sala de aula. *In: XII Congresso Nacional de Educação*, PUCPR, p. 12467 – 12476, 2015.

AMORIM, R.M.; MAIA, A.C.B. Sexualidade na adolescência: dúvidas de alunos de uma escola pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 4, p. 95 – 106, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROS, L.D.O. **Análise de um jogo como recurso didático para o ensino da geometria: jogo dos polígonos**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 102f., 2012.

BARP, M.R.T. Sexualidade e educação: o conflito entre o cultural e o biológico na atuação do educador. **Visão Global**, v. 11, n. 2, p. 163-178, 2008.

BELARMINO, F.S.; SANTOS, C.A.; BALTAR, S.L.S.M.A.; BEZERRA, M.L.M.B. O jogo como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências: experiência com o tabuleiro de a cadeia alimentar. *In: I Congresso de inovação Pedagógica em Arapiraca – Perspectivas atuais dos profissionais da educação: desafios e possibilidades*, Universidade Federal de Alagoas, p. 1 – 14, 2015.

BRAGA, R.G. **KRONUS: refletindo sobre a construção de um jogo com viés investigativo**. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 60f., 2011.

BRÃO, A.F.S.; PEREIRA, A.M.T.B. BIOTECNÉTICA: Possibilidades do jogo no ensino de genética. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v. 14, n. 1, p. 55-76, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade, Cultura e Orientação Sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:**

**Ensino Médio.** Vol. 2: Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e Jovens para educação entre pares: metodologias.** Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BROTTO, F.O. **Jogos Cooperativos.** São Paulo: Melhoramentos, 2001.

CABRAL, J.T. **A sexualidade no mundo ocidental.** São Paulo: Papyrus, 1995.

CABRERA, W.B. **A Ludicidade para o ensino médio na disciplina de Biologia: Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. UEL - Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 158f., 2007.

CAMPOS, L.M.L.; BORTOLOTO, T.M.; FELICIO, A.K.C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2003.

CANTO, A.R.; ZACARIAS, M.A. Utilização do jogo Super Trunfo Árvores Brasileiras como instrumento facilitador no ensino dos biomas brasileiros. **Ciências e Cognição**, v.14, n.1, p.121-143, mar. 2009.

CARMO, J.R. **José, a bola e a história do brinquedo.** Curitiba: Pimpão Livros e Materiais Pedagógicos Ltda., 2017.

CARNEIRO, K.T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). UNESP - Universidade Estadual Paulista, 273f., 2015.

CARVALHO, A.M.P. Referenciais teóricos para análise do processo de Ensino de Ciências. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, fev. 1996.

CASTRO, S.A.B. **O Resgate da Ludicidade- a Importância das brincadeiras, do brinquedo e do jogo no desenvolvimento biopsicossocial das crianças.** Monografia. Universidade Estadual de Campinas, 73f., 2005.

CASTRO, B.J.; COSTA, P.C.F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 25-37, 2011.



CHAGURI, J.P. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros**. 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

COSTA, B.C.G. Comunicação mediática no processo de mundialização da cultura. *In*: ZUIN, Antônio A. Soares (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 1998.

COSTA, O.V.C. **O jogo didático como estratégia de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de análise e intervenção em Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2011

COSTA, R.C. **O jogo didático “Desafio Ciências – sistemas do corpo humano” como ferramenta para o ensino de ciências**. Monografia. Universidade Federal Fluminense, 42f., 2017.

COSTA, R.C.; GONZAGA, G.R.; MIRANDA, J.C. Avaliação do jogo didático “desafio da reprodução” como ferramenta para abordagem de temas relacionados à vida sexual. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 7, n. 2, p. 50-58, 2016a.

COSTA, R.C.; GONZAGA, G.R.; MIRANDA, J.C. Desenvolvimento e validação do jogo didático “Desafio Ciências - Animais” para utilização em aulas de ciências no ensino fundamental regular. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 09-20, 2016b.

CUNHA, M.B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

DELGADO NETO, G.G. **Uma Contribuição à Metodologia de Projeto para o Desenvolvimento de Jogos e Brinquedos Infantis**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica). Universidade Estadual de Campinas, 188f., 2005.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na Educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUARTE, V. **A educação sexual e o adolescente**: um novo olhar frente ao desafio. Monografia. Universidade Estadual de Londrina, 58f., 2012.

DUARTE, V.; CHRISTIANO, A. **Historia da Sexualidade**. *In*: XIV Semana da Educação – Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/ahistoriadasesexualidade.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

FABIANO, L.H. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A.A.S. (Org.) **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 1998.

FERNANDES, S.M.A.; MAVIGNIER, R.D.; SILVA, R.D.S.; SILVA, F.D.R.; DANTAS, S.M.M.M. Baralho didático: temas de biologia para ensino médio. **Revista da SBEnRio**, n. 7, p. 6974-6983, 2014.

FIALHO, N.N. **Os jogos pedagógicos como ferramentas do ensino**. VIII Congresso Nacional de Educação. 2008. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/edDucere2008/anais/autores16.html>>. Acesso em: 10 maio de 2018.

FIGUEIRÓ, M.N.D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, v.7, n. 1, p. 1-21, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GONÇALVES, R.C.; FALEIRO, J.H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, Ano 29, v. 5, p. 251-263, 2013.

GONZAGA, G.R.; MIRANDA, J.C.; FERREIRA, M.L.; COSTA, R.C.; FREITAS, C.C.C.; FARIA, A.C.O. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Educação Pública**, v. 17, ed. 7, p. 01-11, 2017.

GONZALEZ, N. M.; PEDROSO, C.A.M.Q. Esporte como conteúdo da Educação Física: a ação pedagógica do professor. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Ano 15, n. 166, p.1, 2012.

GRANDO, R.C. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 159f., 1995.

GRANDO, R.C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Unicamp, p. 1-9, 2001.

JANN, P.N.; LEITE, M.F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de Ciências e Biologia. **Ciências e Cognição**, v. 15, n. 1, p. 282-293, 2010.

KASHIWAKURA, E. **Jogando e aprendendo: um paralelo entre videogames e habilidades cognitivas**. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 103f., 2008.

KIYA, M.C.S. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. SEED - Secretaria de Educação do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 45f, 2014.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T.M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Série Ideias n. 7. São Paulo: FDE, 1995.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

LIMA, M.F.C. **Brincar e aprender: o jogo como ferramenta pedagógica no ensino de Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 88f., 2011.

LUNA, I.T.; SILVA, K.L.; DIAS, F.L.A.; FREITAS, M.M.C.; VIEIRA, N.F.C.; PINHEIRO, P.N.C. Ações educativas desenvolvidas por enfermeiros brasileiros com adolescentes vulneráveis às DST/AIDS. **Ciencia y Enfermeria**, v.18, n.1, p. 43-55, 2012.

MELO, A.C.A.; ÁVILA, T.M.; SANTOS, D.M.C. Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso. **Ciência Atual**, v. 9, n. 1, p. 02-14, 2017.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 14, p. 21-34, 2002.

MIRANDA, J.C. Adolescência e vida sexual: o retrato de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Revista de Saúde e Biologia**, v.8, n.2, p.31-40, 2013.

MIRANDA, J.C.; GONZAGA, G.R.; COSTA, R.C. Produção e avaliação do jogo didático “Tapa Zoo” como ferramenta para o estudo de zoologia por alunos do ensino fundamental regular. **Holos**, Ano 32, v. 4, p. 383-400, 2016.

MIRANDA, J.C.; GONZAGA, G. R.; OLIVEIRA, B.; BORGES, P. das N.; LUCAS, Y.O.S. Avaliação do jogo didático “em busca da fecundação” como ferramenta para abordagem de temas relativos à reprodução humana. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 1845 – 1856, 2016.

MIRANDA, J.C.; SILVA, P.M.T.; MOREIRA, O.F.; SANTOS, B.S. Educação sexual: de onde vem a sua? **III EREBIO – Encontro Regional de Ensino de Biologia**, p. 1-11, 2015.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *In: COLL, C. e MARTÍN, E. (Eds.). O construtivismo na sala de aula*, p. 18-32, São Paulo, 1999.

MOIZÉS, J.S.; BUENO, S.M.V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores de ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 44, vol. 1, p. 205-212, 2010.

NACHARD, L.M. **Sexualidade na Escola**. 2011. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/sexualidade-escola/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

NASCIMENTO, A.B. **Quem tem medo da geração shopping?** Uma abordagem psicossocial. Salvador: EDUFBA – Universidade Federal da Bahia, 1999.

NICOLA, J.A.; PANIZ, C.M.A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. **Revista do Núcleo de Educação a Distância - UNESP**, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

NINAUS, E.B., TOLOMINI, J.M.; RIBAS, L.R.; KRONBAUER, R.; GÜLLING, R.I.C. Sexualidade: uma questão de educação. *In: Anais do XII Encontro sobre Investigação na Escola*, p.448– 454, 2016.

NUNES, C.A. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

PAULA, J.A.; SANTOS, L.M. **Sexualidade na escola: A Necessidade De Superar Tabus**. 2012. Disponível em: <<http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/secretarias/educacao-e-cultura/artigos-dos-professores/59/view/628>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

PAULO, J.F.; GERALDO, T.F.; CORRÊA, W.M. **Os Jogos como Ferramentas no Ensino da Matemática no 2º segmento do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário São José de Itaperuna, 17f., 2012.

PEDROSO, C.V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. *In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCRS*, p. 3182 – 3190, 2009.

PEREIRA, V.A. Sexualidade infantil e orientação sexual na escola. *In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. CAPELLINI, V.L.M.F. (Org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

PEREIRA. A.L.L. **A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Porto, 132f., 2013.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PLATÃO. **As Leis**. Bauru: EDIPRO, 1999.

PONCE, A. **Educação e luta de classe**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2003.

SANTANA, E.M.; REZENDE, D.B. Atividades lúdicas como elementos mediadores da aprendizagem no ensino de Ciências da Natureza. **Enseñanza de las Ciencias**, v.27, p.1008-1012, 2009.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P.R. A história do lúdico na educação. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011.

SANTIAGO, I.M. **Sexualidade e gênero: as práticas educativas na educação infantil**. Monografia. Faculdade Cenequista de Capivari – FACECAP, 45f., 2012.

SANTOS, N.; CAETANO, R. O.; CHAGAS, N.A.; SILVA, A.C. .; BONAPAZ, L.S.; TONEL, L.; SOARES, B.M. Discutindo a sexualidade com alunos do ensino médio. *In: IV Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência PIBID – URI*, p. 1-3, 2014.

SANTOS, V.R. **Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica**. Petrópolis, Vozes, 2014.

SAVI, R.; von WANGENHEIM, C.G.; ULBRICHT, V.R.; VANZIN, T. Proposta de um modelo para avaliação de jogos educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. n.8, p.1-10, 2010.

SILVA, S.B.; SANTOS, R.A.S.; GOMES, G.C.; SANTOS, T.A. Jogos e brincadeiras: contribuindo para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras através da atividade lúdica. *In: I Seminário PIBID UNEMAT - 4ª Jornada Científica da Unemat*, p. 20-24, 2011.

SILVA, R.B.E. **Ecojogo: produção de jogo didático e análise de sua contribuição para a aprendizagem em educação ambiental** - Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 131f., 2015.

SOARES, B.M.; CAETANO R.O.; SOARES, S.S. A sexualidade no ensino de ciências. **IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, p. 01-11, 2014.

SOARES, M.H.F.B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações. *In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química*. 2008. Disponível em: <[www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0309-1.pdf](http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0309-1.pdf)>. Acesso em: 16 de junho de 2018.

SOSSELA, G.S.; CROCETTI S. Jogos como facilitadores do ensino de biologia. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.* – SEED - Secretaria de Educação do Paraná, 2013.

SOUKEFF, F.E.B.; LOPES, J.M. Uma introdução ao ensino de probabilidade através do jogo Mega-Duque. *Revista Eletrônica de Educação e Ciência*, v. 7, n.1, p. 62-69, 2017.

SOUSTELLE, J. **A civilização Asteca.** Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1987.

SOUZA, F.S.; MIRANDA, J.C. As concepções do PIBID de Matemática e Ciências Naturais no INFES-UFF. *In: Anais do III Colóquio Brasil-Colômbia: Políticas Públicas e Direito à Educação.* Niterói, Universidade Federal Fluminense. p. 1-12, 2014.

SOUZA, L.R. **O brinquedo na educação infantil:** algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar Foucaultiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 139f, 2014.

SOUZA, I.A.; RESENDE, T.R.P.S. Jogos como Recurso Didático - Pedagógico para o Ensino de Biologia. *Scientia cum Industria*, v. 4, n. 4, p181-183, 2016.

SPITZNER, R.H.L. **Sexualidade e Adolescência:** Reflexões acerca da Educação Sexual na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 162f., 2005.

TANNAHILL, R. **O sexo na história.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1983.

TAROUCO, L.M.R.; ROLAND, L.C.; FABRE, M.C.J.M.; KONRATH, M.L.P. Jogos Educacionais. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2004.

TEIXEIRA, I.; S.; FRANZEN, F.I.; ENGLER, M. **Utilização de jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem.** XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE-2015. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/2015/pt/publicacoes-anais-do-congresso.html>>. Acesso em: 15 novembro de 2018.

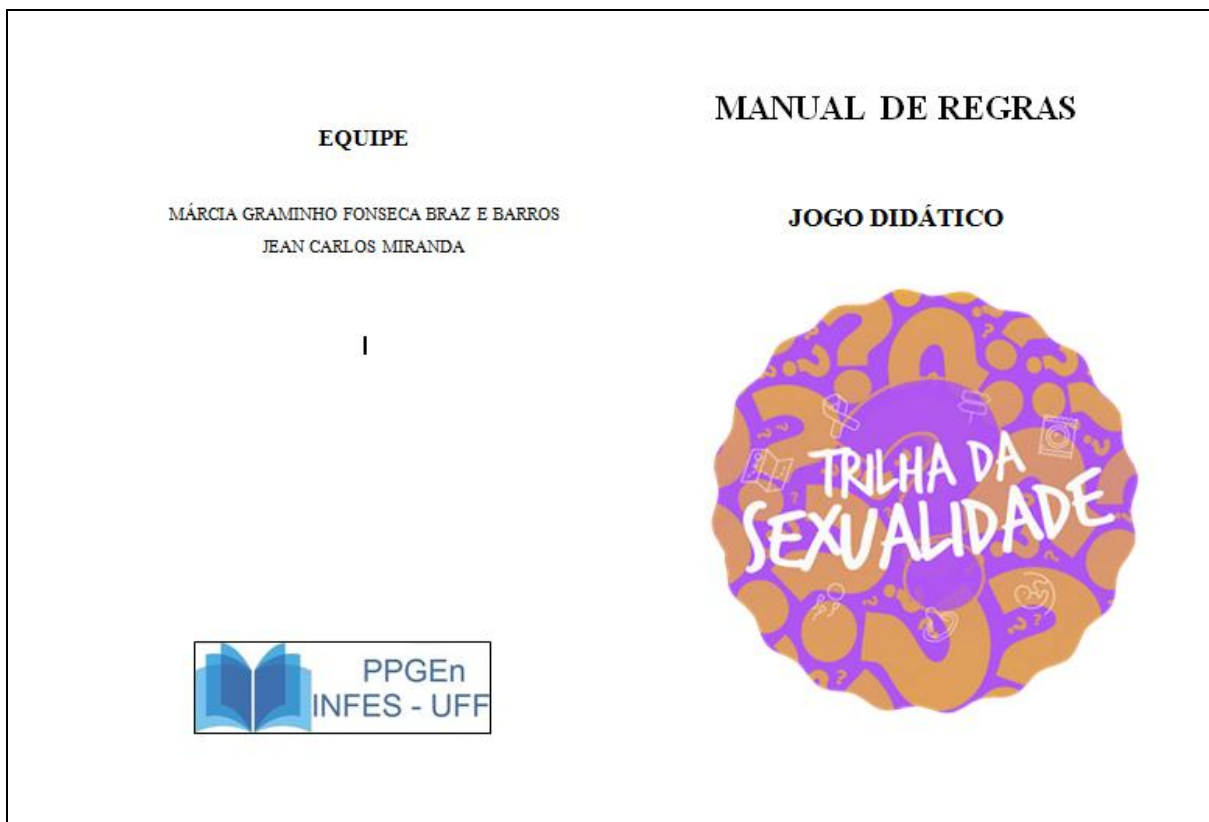
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, L. **Brinquedos & engenhocas:** atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1997.

ZANON, D.A.V.; GUERREIRO, M.A.S; OLIVEIRA, R.C. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 72-81, mar. 2008.

ZUANON, A.C.A.A.; DINIZ, R.H.S.; NASCIMENTO, L.H. Construção de jogos didáticos para o ensino de Biologia: um recurso para integração dos alunos à prática docente. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.3, n.3, p. 49-59, 2010.

## APÊNDICE



### JOGO DIDÁTICO “TRILHA DA SEXUALIDADE”

Este jogo didático foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Trata-se de uma ferramenta auxiliar que visa contribuir com o processo ensino-aprendizagem no Ensino de Biologia, no Ensino Médio.

**Objetivos:** Desenvolver de forma lúdica, dinâmica e atrativa, temáticas relacionadas à Educação Sexual, como anatomia e funcionamento dos aparelhos reprodutores, gravidez, uso de métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis.

#### Este jogo contém:

- 1 tabuleiro (com 40 casas);
- 1 dado de seis faces;
- 80 “cartas perguntas”;
- 6 peões coloridos (pinos de boliche);
- 1 cronômetro.

#### Número de participantes:

- Até 6 equipes
- 1 mediador (professor)

#### Como jogar:

- O mediador procederá a divisão da turma em no máximo 6 equipes (com 1 representante cada);
- Definir a ordem das equipes com o lançamento do dado. A equipe que obtiver o maior número será a primeira a jogar e, assim segue-se em ordem decrescente. Caso haja empate durante o lançamento do dado, será realizado novo lançamento para o desempate;
- Cada equipe escolhe seu peão, segundo a ordem definido pelo lançamento do dado;
- As cartas devem ser embaralhadas e colocadas em uma única pilha com a face das perguntas voltadas para baixo;
- O mediador retira uma carta da pilha e faz a pergunta para a primeira equipe;
- Após a leitura da questão, o cronômetro é acionado, e o grupo deve responder antes que o tempo termine (30 segundos). Caso não responda no tempo determinado, a carta volta para o fim da pilha e a vez passa para a equipe seguinte;
- Se a equipe acertar a resposta, deverá lançar o dado, andar o número de casas equivalente, e passar a vez para a equipe seguinte;
- Se a equipe errar a resposta, o peão ficará no mesmo lugar no tabuleiro e a vez passa para a equipe seguinte;
- Se o peão cair em uma “casa surpresa”, deverá seguir as instruções nela contida;
- O jogo segue essa dinâmica até uma equipe concluir o percurso da trilha, sendo então declarada vencedora (Obs.: não é necessário obter o valor exato no lançamento do dado).