



Rafael Coelho Bastos

**“História e Imagem”, ludicidade no ensino
de História através de jogo de tabuleiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), do Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro,
março de 2024



Rafael Coelho Bastos

**“História e Imagem”, ludicidade no ensino
de História através de jogo de tabuleiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da
PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora
abaixo:

Prof^a. Juçara da Silva Barbosa de Mello
Orientadora
Departamento de História – PUC-Rio

Prof. Maurício Barreto Alvarez Parada
Departamento de História – PUC-Rio

Prof. Marcello Paniz Giacomoni
UFRGS

Rio de Janeiro, 27 de março de 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Rafael Coelho Bastos

Graduou-se em História na FFSD (Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia) em 2005. Cursou Pós-Graduação “Lato Sensu” – Especialização em “Do Iluminismo ao Pós-Modernismo: História, Sociedade e Cultura Contemporânea”. Tem quinze livros publicados em coautoria com a Professora Mariana Cardoso de Sousa, pela Editora Clube de Autores e pela Editora Boreal. Atua como professor regente de turma, na Rede Estadual do Rio de Janeiro desde 2007.

Ficha Catalográfica

Bastos, Rafael Coelho

“História e Imagem”, ludicidade no ensino de História através de jogo de tabuleiro / Rafael Coelho Bastos ; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2024.

212 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2024.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ludicidade. 3. Jogo de tabuleiro. 4. Produto educacional. 5. Engajamento. 6. Cooperação. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

A minha amada esposa pelo incentivo, inspiração, apoio, carinho e amor.
Aos meus filhos Leonel e Psiu pelo amor incondicional e pela paz que me dão.
Aos meus pais por todo carinho, amor e incentivo
Àqueles da minha família que já partiram, mas que sempre acreditaram em mim.
Aos amigos verdadeiros que nunca faltaram nas horas difíceis.
Ao meu grande amigo e irmão, Thiago Jandre Garcia (*in memoriam*).
Ao meu grande amado e verdadeiro amigo “Zé” (*in memoriam*).

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade concedida.

Agradeço imensamente a minha companheira de vida e de luta, Mariana Cardoso de Sousa, pelo incentivo, por toda ajuda, por acreditar em mim e no meu trabalho.

Aos meus filhos, Leonel e Psiu, que nos momentos de dificuldade estão sempre ao meu lado me dando carinho, afeto e paz.

Aos meus pais, Rita de Cassia Gomes Coelho e Marco Antonio Bastos, também pelo amor, apoio e incentivo.

Aos meus amados avós Luiz Carlos Coelho (*in memoriam*), Ivone Gomes Coelho (*in memoriam*), Antonio Bastos Júnior (*in memoriam*), Helda Combat Bastos (*in memoriam*), aos meus tios Luiz (*in memoriam*), Carlos (*in memoriam*), Paulo Jordão Bastos e minha querida prima Márcia Carvalho Martins, aos meus amados padrinhos, Marilene Barboza (*in memoriam*) e João Bastos (*in memoriam*), às minhas amadas tias Odete (*in memoriam*) e Mirinha (*in memoriam*) pelo incentivo, amor incondicional e por sempre acreditarem em mim.

Agradeço imensamente a minha tão atenciosa, zelosa e competente Orientadora Professora Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello, que conduziu sua orientação de forma muito profissional, tornando esse trabalho uma realidade, com intervenções sempre pontuais e pertinentes, desde a disciplina Seminário de Pesquisa. A você, Juçara, meu muito obrigado por acreditar neste trabalho e ajudar viabiliza-lo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Ao Coordenador do ProfHistória da PUC-Rio, Professor Doutor Maurício Barreto Alvarez Parada, pela sensibilidade e pela grande capacidade de audição que possui em relação aos seus alunos na condução do curso, bem como pela enriquecedora experiência em suas aulas de Teoria da História, pelo aceite para compor a banca examinadora e por suas colaborações para a melhoria deste trabalho.

Ao Professor Doutor Marcello Paniz Giacomini por ter aceitado compor a banca examinadora e por suas colaborações para a melhoria deste trabalho.

Aos demais professores doutores deste mestrado Profissional em Ensino de História: Adrianna Cristina Lopes Setemy de Santis, Crislayne Alfagali, Patrícia Coelho e ao professor da eletiva de fora em Comunicação, Marcelo Alves.

Agradeço ao Secretário do Departamento de Pós-Graduação em História da PUC-Rio, André Bastos, sempre tão disposto e gentil em atender e sanar as dúvidas.

Minha gratidão também aos meus queridos alunos do 3º ano, dos Colégio Estadual Campinas II e do CIEP Brizolão 511 Professora Alaíde A. S. Mellor Marques.

Aos diretores das escolas em que leciono: Dulcileia Ramos, sempre tão disposta a ajudar e a incentivar no que precisei; Diony Zebendo e Luzever Linhares, pelo apoio incondicional, bem como a Vancarlos Araújo pelo incentivo e apoio.

A Lucinha, profissional de apoio do CIEP 511, que por tantas vezes me ajudou na montagem das aulas e no apoio técnico.

A Aline Ferreirinha, pela ajuda nos momentos de dúvida e a Fabíola F. Iecher e Vanusa pelo apoio técnico, assim como a Patrícia Ávila, minha terapeuta, pelo apoio psicológico e incentivo.

A Nayara e Carlos, eterno (Pedro) pela acolhida, assim como a seus filhos Chopp, Dama, Batman e Príncipe (*in memoriam*), sempre tão carinhosos, hospitaleiros e amáveis.

Aos colegas que dividiram comigo esta jornada do mestrado profissional, em especial, Fábio Costa, Fábio de Melo, Ricardo, Bruno e Elimara pelo apoio mútuo.

Não poderia me furtar a lembrança daqueles que me acompanharam em outras jornadas, mas que me enriqueceram com seu conhecimento, e me vem logo à lembrança do professor Paolo Valdanini, que sempre foi um norte para mim como professor de História desde o terceiro ano do Ensino Médio, assim como aos demais mestres “nos ombros dos quais me elevei” desde a pré-escola, que sempre me incentivaram a continuar estudando e que me marcam até hoje: Margot, Esly, Heloísa, João Canto, Tânia Schitini (*in memoriam*), Onil (*in memoriam*), Cristian Ramos, João Raimundo, Ricardo Costa (Rico), Amanda Wiedemann, Elizabeth Vieirals de Castro (*in memoriam*), Adilson Batista (*in memoriam*), Pierre Moraes, Bluma Salomão, Carlos Wilson (*in memoriam*) e a tantos outros profissionais de Educação fora de sala de aula que passaram por minha trajetória como a “Tia Conceição”, as merendeiras, auxiliares de serviços gerais, porteiros, como Lucinha, Toninho, Fernando e Pelé.

Agradeço, ainda, aos amigos de luta por uma escola pública emancipadora, honesta e dedicada a abrir horizontes, como minha companheira Mariana Cardoso de Sousa, Fabrício Martins Lopes, Diogo Coelho, Cecília Grillo, Jorge Roberto França Fernandes, Ângelo Jachelli Júnior e Keli Moraes de Abreu, que sempre encontro nas trincheiras de defesa da Educação Pública.

À Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia e a seus professores e profissionais como o Daniel (*in memoriam*), sempre tão gentil e solícito e aos amigos que lá fiz.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

Resumo

Bastos, Rafael Coelho; Mello, Juçara da Silva Barbosa de. **“História e Imagem”, ludicidade no ensino de História através de jogo de tabuleiro.** Rio de Janeiro, 2024. 212f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O lúdico tem grande importância e eficácia como estratégia educacional. Neste contexto, o uso de jogos é elemento fundamental da ludicidade. Assim, a presente dissertação objetiva apresentar um Produto Educacional, o qual seja sustentável do ponto de vista orçamentário e que possa ser realizado pelo professor mesmo com poucos recursos, independentemente de apoio institucional ou financeiro, tendo em vista a realidade precária de parte significativa das escolas públicas brasileiras. Ademais, intenta demonstrar, por meio de levantamento bibliográfico e debate entre as obras, que o lúdico é uma linguagem que funciona e que jogar em História é algo sério. Além disso, comprovar que o jogo é um importante meio de cooperação, participação, protagonismo discente e engajamento, na medida em que por sua própria natureza, leva à participação, à socialização e ao envolvimento, sendo possível avaliar os estudantes sob essa perspectiva, rompendo com sistemas tão somente voltados a práticas avaliativas pautadas pela quantificação de escala numérica e notas. Dessa forma, a proposta lúdica, neste caso em comento, se alicerça em um jogo de tabuleiro físico com perguntas e respostas, projetadas através de um datashow, que trabalhem conteúdos escritos de história, mas também conteúdo imagético, com temas do século XX e XXI, o qual se intitula “História e Imagem”.

Palavras-chave

Ludicidade; jogo de tabuleiro; Produto Educacional; engajamento; cooperação.

Abstract

Bastos, Rafael Coelho; Mello, Juçara da Silva Barbosa de (Advisor). **“History and Image”, playfulness in teaching History through board games.** Rio de Janeiro, 2024. 212f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Play has great importance and effectiveness as an educational strategy. In this context, the use of games is a fundamental element of playfulness. Thus, the present dissertation aims to present an Educational Product, which is sustainable from a budgetary point of view and which can be carried out by the teacher even with few resources, regardless of institutional or financial support, taking into account the precarious reality of a significant part of the Brazilian public schools. Furthermore, it attempts to demonstrate, through bibliographical survey and debate between the works, that ludic is a language that works and that playing in History is something serious. Besides that, proving that the game is an important means of cooperation, participation, student protagonism and engagement, as by its very nature, it leads to participation, socialization and involvement, making it possible to evaluate the students from this perspective, breaking with systems solely focused on evaluation practices based on the quantification of numerical scales and grades. In this way, the playful proposal, in this case under discussion, is based on a physical board game with questions and answers, projected through a datashow, that work with written history content, but also image content, with themes from the 20th and 21st centuries. , which is entitled “History and Image”.

Keywords

Playfulness; board game; Educational Product; engagement; cooperation.

Sumário

1. Introdução	16
2. Ludicidade, do <i>Homo Ludens</i> de Huizinga aos dias atuais	29
2.1. Um breve diálogo entre as obras de Huizinga e Caillois	32
2.2. O lúdico e o jogo na construção do processo cultural e educacional	38
3. Aprofundando o debate: a ludicidade através dos jogos	54
3.1. Jogar: a “apoteose do elemento lúdico”	58
3.2. A opção pelos jogos no ensino de História: uma possibilidade bastante oportuna	73
4. Produto Educacional	83
4.1. “O Breve século XX”: a Era dos Extremos em um século estilizado	85
4.2. Sequência didática: uma sugestão para enriquecer o jogo	95
4.3. Um olhar aos estudantes trabalhadores	114
4.3.1. Avaliar sob uma outra perspectiva	120
4.4. O Jogo: “História e Imagem”	130
5. Conclusão	163
6. Referências bibliográficas	168
Apêndice A – Ficha de Autoavaliação do Aluno	178
Apêndice B – Ficha para controle do professor relativo ao processo de acompanhamento de aprendizagem dos alunos	179
Apêndice C – Ilustração para impressão e colagem na tampa da caixa do Jogo “História e Imagem” (item opcional)	180

Apêndice D – Laterais para impressão e colagem, do Jogo “História e Imagem” (item opcional)	181
Apêndice E – Manual de Instruções (Regras do Jogo)	182
Apêndice F – Manual de manejo do arquivo digital da Apresentação de Slides (formato digital)	184
Apêndice G – Íntegra das questões do Jogo “História e Imagem” (dicas e respostas).	185
Anexo A – Sugestão de modelo de documento a ser redigido pelos alunos	210
Anexo B – Exemplo 1 de modelo de questão iconográfica	211
Anexo C – Exemplo 2 de modelo de questão iconográfica	212

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Material do próprio autor utilizado já em outras atividades para simulação de documentos históricos, como cartas, poesias, leis, dentre outros	105
Figura 2 –	Foto mais aproximada do material supramencionado a ser utilizado na atividade sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos	105
Figura 3 –	Abaporu (Tarsila do Amaral)	135
Figura 4 –	Tabuleiro do Jogo “História e Imagem”	138
Figura 5 –	Cartas de dicas com os respectivos temas	141
Figura 6 –	Cartas de dicas com os respectivos temas	142
Figura 7 –	Cartas de dicas com os respectivos temas	143
Figura 8 –	Cartas de dicas com os respectivos temas	144
Figura 9 –	Cartas de dicas com os respectivos temas	145
Figura 10 –	Carta de dicas relacionada a aula 2 da Sequência Didática	146
Figura 11 –	Verso de todas as cartas de dicas	147
Figura 12 –	Carta de chute	148
Figura 13 –	Tela Inicial do jogo digital para escolha das questões	149
Figura 14 –	Dado	151
Figura 15 –	Dado para ser impresso, recortado, dobrado em suas linhas e colado	152
Figura 16 –	Pen drive com as questões em formato Power Point do jogo	153
Figura 17 –	Cartas de dicas e cartas de chute já apresentadas individualmente	153
Figura 18 –	Foto da caixa do jogo, lateral e frente	154
Figura 19 –	Foto da caixa do jogo aberta, com os itens dentro da mesma	155
Figura 20 –	Pinos para o jogo	155
Figura 21 –	Lupa para usar para ampliar as imagens que estão no tabuleiro do jogo	156

Quadro 1 –	Ficha de autoavaliação do aluno	178
Quadro 2 –	Ficha para controle do professor relativo ao processo de acompanhamento de aprendizagem dos alunos	179
Figura 22 –	Ilustração para impressão e colagem na tampa da caixa do Jogo “História e Imagem” (item opcional)	180
Figura 23 –	Laterais para impressão e colagem, do Jogo “História e Imagem” (item opcional)	181
Figura 24 –	Manual de Instruções (Regras do Jogo)	182
Figura 25 –	Manual de Instruções (Regras do Jogo)	182
Figura 26 –	Manual de Instruções (Regras do Jogo)	183
Figura 27 –	Manual de Instruções (Regras do Jogo)	183
Figura 28 –	Manual de manejo do arquivo digital da Apresentação de Slides (formato digital)	184
Figura 29 –	Questões do jogo – Parte 1 de 25	185
Figura 30 –	Questões do jogo – Parte 2 de 25	186
Figura 31 –	Questões do jogo – Parte 3 de 25	187
Figura 32 –	Questões do jogo – Parte 4 de 25	188
Figura 33 –	Questões do jogo – Parte 5 de 25	189
Figura 34 –	Questões do jogo – Parte 6 de 25	190
Figura 35 –	Questões do jogo – Parte 7 de 25	191
Figura 36 –	Questões do jogo – Parte 8 de 25	192
Figura 37 –	Questões do jogo – Parte 9 de 25	193
Figura 38 –	Questões do jogo – Parte 10 de 25	194
Figura 39 –	Questões do jogo – Parte 11 de 25	195
Figura 40 –	Questões do jogo – Parte 12 de 25	196
Figura 41 –	Questões do jogo – Parte 13 de 25	197
Figura 42 –	Questões do jogo – Parte 14 de 25	198
Figura 43 –	Questões do jogo – Parte 15 de 25	199
Figura 44 –	Questões do jogo – Parte 16 de 25	200
Figura 45 –	Questões do jogo – Parte 17 de 25	201
Figura 46 –	Questões do jogo – Parte 18 de 25	202
Figura 47 –	Questões do jogo – Parte 19 de 25	203

Figura 48 –	Questões do jogo – Parte 20 de 25	204
Figura 49 –	Questões do jogo – Parte 21 de 25	205
Figura 50 –	Questões do jogo – Parte 22 de 25	206
Figura 51 –	Questões do jogo – Parte 23 de 25	207
Figura 52 –	Questões do jogo – Parte 24 de 25	208
Figura 53 –	Questões do jogo – Parte 25 de 25	209
Figura 54 –	Manuscrito	210
Figura 55 –	Marielle Franco	211
Figura 56 –	Guernica (Pablo Picasso)	212

*Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não
consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se
autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me
venceu.*

Darcy Ribeiro

1

Introdução

Hodierno, em um mundo mergulhado na tecnologia e nas telas de *smartphones* muitas são as dificuldades para despertar o interesse dos estudantes, principalmente após o período pandêmico. De acordo com Santos (2020), os docentes que trabalham diretamente com os estudantes relatam que existe uma falta de interesse deles pela atividade escolar, a qual deve ser interpretada como uma dificuldade que precisa ser superada. A autora ainda destaca: “Por mais que haja um esforço entre os docentes, os mesmos não conseguem despertar em seus alunos o entusiasmo para o estudo” (Santos, 2020, p. 15). Já, Rafaela de Souza Alves traz mais elementos a este debate destacando que:

[...] encontramos uma nova geração de alunos, com características diferentes, que processam as informações de maneira mais rápida do que antes. Assim, os instrumentos de mediação na sala de aula não podem ser os mesmos de antigamente, porque devem estar de acordo com as características e necessidades dos alunos (Alves, 2020, p. 155).

Contudo, há de se ressaltar que apesar desta imersão tecnológica, uma parcela significativa da sociedade ainda não tem acesso à *Internet*. Em quase dois anos de afastamento das atividades presenciais, sobretudo na escola pública, um grande hiato se formou ferindo de morte direitos constitucionais basilares, bem como preceitos da Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro¹. Homenagem ao antropólogo, político, professor, escritor e parlamentar autor da legislação em comento e, acima de tudo, um entusiasta da Educação e do Brasil.

A Carta da República esculpe em seus artigos 205 e 206, inciso I, como pode ser observado, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

¹ **Darcy Ribeiro** (1922-1997) foi um importante antropólogo, intelectual, educador, pesquisador e político brasileiro. Foi o primeiro reitor da Universidade de Brasília – UnB, Ministro da Casa Civil do governo João Goulart, vice-governador do Estado do Rio de Janeiro no primeiro governo de Leonel Brizola e Secretário de Estado de Educação na mesma gestão. Foi ainda senador da República. Autor de dezenas de livros.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (Brasil, 1988).
[grifo nosso]

Há de se destacar que a Carta Magna assevera como princípio estrutural do direito à educação, a igualdade de condições e a permanência na escola, já que o mesmo se constitui como direito público subjetivo, e, portanto, irrenunciável. O que não se observou durante o processo da pandemia de Covid-19², já que muitos discentes não tiveram acesso a meios tecnológicos ou a dados para acessar o ensino remoto.

“Desde 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) vem afirmando que o acesso à internet é um direito humano e que os direitos das pessoas devem ser protegidos também no mundo virtual (G1, 2011)³” (Ribeiro Júnior *et al.*, 2020, p. 167). Não obstante, quase uma década depois de tal afirmativa, o que se viu foi uma situação bem distante do que se objetivava. Na realidade, se apresentou um cenário desafiador que mesclou um mundo mergulhado no digital, não sem os excluídos digitais, o que escancarou também outras desigualdades.

Aliás, não é possível dispensar o conhecimento dos limites da inclusão digital no Brasil, escancarada no período de pandemia, e de toda sorte de dificuldades advindas do ensino remoto, sobretudo no que tange aos alunos das escolas públicas brasileiras (Franco; Costa, 2021).

É necessário assinalar o que observaram Alécia Pádua Franco e Marcella Albaine Farias da Costa:

Para começarmos nossas reflexões, precisamos, como professoras de História e historiadoras que somos, demarcar o ano de 2020 em suas contradições no que se refere à tecnologia digital em ações educativas no contexto da pandemia da COVID-19. Antigos problemas – como a desigualdade de acesso, a falta de infraestrutura em grande parte das escolas e universidades do país, etc. – vieram à tona, sinalizando a urgência do debate (Franco; Costa, 2021, p. 327).

Ainda sobre a grave pandemia que assolou o planeta, importante destacar algumas reflexões trazidas à baila por Marcus Leonardo Bomfim Martins e Carmen

² A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, como uma pandemia. “Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (Schueler, 2021, n. p.)

³ ONU afirma que acesso à internet é um direito humano. **G1**, Rio de Janeiro, 3 jun. 2011. Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/06/onu-afirma-que-acesso-internet-e-um-direito-humano.html>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Teresa Gabriel, no que se refere à radicalização do processo de busca da democratização do ensino no país, no sentido de tirar importantes lições do acontecido:

De uma forma ou de outra, o que se encontra em jogo são negociações envolvendo o que pode ser entendido como avaliação e aprendizagem, especialmente no contexto da pandemia de covid-19, que ajudam a amplificar as tensões em torno das disputas pela definição e hegemonização de um sentido particular de escola democrática. (...). No atual contexto pandêmico, as disputas e negociações entre os diferentes sentidos que circulam nos debates do campo educacional foram acirradas, deixando entrever a força da contingência nas lutas políticas pela significação. A postura epistêmica aqui assumida autoriza olhar para esse cenário de crise como algo produtivo, isto é, não apenas como algo negativo a ser superado, mas como o reconhecimento da potência política da abertura do social, das múltiplas possibilidades de interpretação que se apresentam, incluindo as que apostam e investem na importância da radicalização do processo de democratização educacional no Brasil (Martins; Gabriel, 2021, p. 21).

Exatamente potencializar o debate e a cobrança nesse processo de luta no caminho da verdadeira implementação da democratização do ensino, no que apregoam a Carta Magna em seus mecanismos supramencionados e a Lei Federal nº 9.394/1996, no sentido de ir ao encontro do que diz a expressão em latim “*Ubi societas, ibi jus*”, isto é, “Onde há sociedade, há Direito”, não abrindo mão do mesmo, sendo a educação, reitero, direito público subjetivo e, portanto, irrenunciável.

E diante de todo esse cenário descrito, com a supressão de direitos, que principalmente, estudantes de escolas públicas vivenciaram, a volta ao ensino presencial apresentou muitos problemas. Assim, ter a atenção dos alunos, que já era algo desafiador, tornou-se ainda mais, devido a este longo período de afastamento. Tal cenário exigiu que os professores adotassem novas estratégias, metodologias, decantassem suas próprias práticas pedagógicas para que pudessem encontrar novas formas de abordagem e de dinâmica de aula junto a seus alunos.

Em sua dissertação de mestrado, Graça Viviane P. Santos Pereira, no que tange à mudança na prática pedagógica no período pandêmico assinala: “[...] foi preciso, de forma rápida, mudar a práxis pedagógica e rever conceitos e práticas estabelecidas para o ensinar” (Pereira, 2022, p. 143). Indubitavelmente, foi preciso, ainda que com uma estrutura precária, sobretudo nas escolas públicas rever práticas pedagógicas e envidar esforços para que durante a pandemia e mesmo após, fosse possível tornar o processo de ensino-aprendizagem minimamente viável diante da

realidade tétrica sanitária, bem como social que se revelou mais fortemente em meio a todo esse processo. Entretanto, “Importa sublinhar que a estruturação de uma ordem escolar desigual como a que caracteriza a sociedade brasileira não foi inaugurada com a eclosão da crise sanitária atual” (Martins; Gabriel, 2021, p. 14).

Como professor de escola pública na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, lidar com dificuldades diárias da falta de recursos pedagógicos e muitas vezes até estruturais, bem como com a dura realidade social de parte do corpo discente, usurpados em seus direitos constitucionais e humanos, nos faz refletir profundamente sobre a missão profissional e social que podemos ter na vida dos estudantes.

As escolas não são ilhas onde a realidade de cada estudante fica fora de seu terreno ao transpor o espaço escolar. As histórias de vida dos mesmos vêm a reboque e, junto com elas, as dores, as expectativas, as alegrias, as esperanças, as perspectivas de horizonte. Assim, diante de tal realidade é imperativo tentar transformar o espaço escolar em um ambiente de acolhimento, de pertencimento, cooperação, participação, cidadania e de recuperação da autoestima dos estudantes: “[...] pensarmos uma escola mais plural, que permita desenvolver a autonomia nos alunos” (Lima, 2020, p. 4).

Essa inquietação leva a pensar em como contribuir um pouco para contemplar esses elementos de resgate, sobretudo após todo esse evento catastrófico da história humana. Como assevera Hartog, em relação ao próprio ofício do historiador:

Quanto ao historiador, a ele compete colocar um pouco de ordem na carga, fazer a triagem entre o que ainda pode servir e o que parece fora de uso. E, se ele tem sorte de estar no lugar certo no momento certo, ele pode enriquecer o conceito, mudar a ordem das camadas sucessivas das quais ele é o resultado, e até mesmo acrescentar uma. (Hartog, 2017, p. 30).

Concomitantemente, quase dois anos de afastamento do ensino presencial, trouxe a lume uma dura realidade para professores e estudantes. Dessa forma, diante do atual cenário temos à nossa frente: “[...] o desafio de (re)pensar formas, métodos e caminhos possíveis para despertar o interesse dos nossos alunos, majoritariamente imersos na lógica cibercultural da atualidade [...]” (Costa, 2017, p. 17).

Como elencado, são muitas as barreiras a serem suplantadas em plena era digital para que se consiga superar os problemas estruturais que se arrastam por décadas, ora com avanços, ora com retrocessos. Com tanta informação que, na

maioria das vezes, pela falta de aprofundamento acaba não se convertendo em conhecimento, especificamente, no que refere ao processo de ensino-aprendizagem é necessário tentar atrair a atenção dos estudantes. Como assinalado, o que se vê na atualidade são: “[...] montanhas de informações que se dissipam em meio ao seu volume, e, conseqüentemente, de movimentos de aceleração de esquecimentos [...]” (Miranda, 2013, p. 60).

Ao deparar-se com tais dificuldades no dia a dia, o docente encontra como tarefa esforçar-se para tentar de alguma maneira fazer com que os educandos passem a gostar de estudar e, neste caso em comento, por consequência, passem também a se interessar, se possível, por História. Isso é basilar, uma vez que não se acredita ser possível impor conhecimento a quem quer que seja. É necessário que a pessoa queira aprender. Exatamente como nos lembra Mariana Cardoso de Sousa em sua dissertação de mestrado em Práticas de Educação Básica, pelo Colégio Pedro II: “Como já dito, acredita-se ser ilusório pensar ser possível impor conhecimento a quem quer que seja, sem que o sujeito em questão esteja disposto a aprender para que essa ação se conclua” (Sousa, 2023, p. 27). Em linha similar, Oliveira nos traz a seguinte reflexão:

Concordamos com a perspectiva de que a mera transmissão e o acúmulo de conteúdos, próprios da concepção tradicional de ensino, onde a ênfase recai no aspecto cognitivo e conteúdo cístico de aprendizagem, não mais atende a complexa sociedade que nós criamos e vivemos. Acreditamos que essa concepção deva ser superada, pois impede uma relação social possibilitadora da construção do saber pelo aluno e da conquista de sua autonomia intelectual e afetiva (Oliveira, 2002, p. 15).

Partindo desta premissa, esta dissertação se propõe a debater, através da mobilização de alguns autores, promovendo um diálogo que contemple a ludicidade, o uso de jogos, sobretudo o de tabuleiro e, uma breve reflexão sobre o processo de avaliação através dos jogos, não no sentido de atribuir valores, notas, rankings, mas no caminho de avaliar o engajamento, a cooperação, a estratégia, o diálogo e autoestima dos alunos.

Ademais, tem o intuito de desenvolver um Produto Educacional (PE), qual seja, um jogo de tabuleiro, que iremos denominar “História e Imagem”. O mesmo será composto de perguntas e respostas e conterà também iconografias, com ênfase no século XX, voltado mais especificamente para o 3º ano do Ensino Médio, destinado principalmente para alunos da escola pública, com o devido cuidado de

em sua elaboração ter uma dinâmica que também, possa abarcar alunos do ensino noturno.

Tal caminho demonstra-se deveras possível como podemos observar no comentário de Giacomoni e Silva:

Jogar na educação e jogar no ensino de História já não são (mais) ações impensáveis em nossas salas de aula. Cada vez mais, professores ensaiam a criação ou utilização de jogos ou mesmo gamificam suas práticas, já existindo variadas ações pedagógicas (de longa data, inclusive) que envolvem os jogos no ensino de História [...] (Giacomoni; Silva, 2021, p. 280).

Pela extensão e riqueza bibliográfica e historiográfica, bem como pela quantidade enorme de acontecimentos históricos do período supracitado, buscar-se-á respaldo e contextualização sobretudo nos historiadores Eric Hobsbawm, em sua obra *“A era dos Extremos”*, e no historiador brasileiro, Maurício Parada, com ênfase na obra *“Formação do mundo contemporâneo: o século estilhaçado”*. Além disso, comporão as questões do jogo que se pretende apresentar, parte dos conteúdos do período trabalhados em sala de aula ao longo do ano, fazendo-se o recorte de alguns temas do período, já que seria impossível abarcar todos. Conforme nos alerta o renomado historiador egípcio, Eric Hobsbawm⁴: “[...] na prática é completamente impossível uma só pessoa conhecer a historiografia do presente” (Hobsbawm, 1995, p. 7), bem como seria impossível abarcar todos os temas em um só jogo de tabuleiro.

Na mesma linha de raciocínio nos lembra Maurício Parada⁵, em sua obra citada acima: “O tempo é cada vez mais acelerado e o último século é uma prova disso. Entre 1901 e 2000 a experiência humana na Terra foi vivida com uma intensidade impressionante” (Parada, 2014, p. 13). Assim, se buscará contemplar a maior gama de temas possíveis no que tange ao século XX e pequena parte do XXI, dentro do jogo proposto, com destaque para os temas que forem trabalhados de forma mais enfática ao longo do ano com os estudantes, sendo construída sua

⁴ **Eric J. Hobsbawm** (1917-2012), nasceu em Alexandria, no Egito. Autor de grandes obras como *“A era das Revoluções”*, *“A era dos Impérios”*, *“Os trabalhadores e os mundos do trabalho”*, *“Da revolução industrial inglesa ao imperialismo”*, *“A era dos Extremos”*, dentre outras importantes obras.

⁵ **Maurício Parada**, historiador e professor brasileiro, graduado em História, mestre em História Social da Cultura e Doutor em História Social. Professor adjunto do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Organizou a coletânea *“Os historiadores – Clássicos da História”* (Vozes, 2013), é autor de *“Descobertas do Brasil”* (Casa da Palavra, 2014), além de inúmeras outras obras.

dinâmica com as temáticas que mais despertarem o interesse⁶, neste século que foi “[...] um tempo em que se apresentou pouco domesticável” (Parada, 2014, p. 13).

Ademais, buscar-se-á a conexão entre os temas e a reflexão em relação aos mesmos, a fim de que percebam os traços de continuidade tanto nas aulas como na dinâmica que se pretende inserir no jogo, como alerta Parada, ao fazer referência aos períodos entre as duas grandes guerras mundiais:

[...] a grande guerra de “30 anos” entre 1914 e 1945. O conflito, que se iniciou em 1914 e terminou com a explosão das bombas atômicas e o desvendamento do Holocausto, inaugurou o que diversos historiadores denominam de “era das catástrofes”, denominação que se aplica ao continente europeu e também para o mundo (Parada, 2014, p. 11).

Desta feita, se intenciona contemplar o máximo de conteúdos possíveis sobre o século XX e pequena parte do XXI, a fim de dar robustez e jogabilidade ao produto educacional que se pretende elaborar. Diante do desafio que é falar sobre o período, cito:

É inegável, entretanto, que o tempo vivido nos últimos 100 anos assistiu à emergência de uma nova temporalidade, um novo cronótopo ou um novo regime de temporalidade (se usarmos uma expressão de François Hartog)⁷. Um tempo nem clássico nem moderno, dotado de uma consciência histórica construída com zelo pela sociedade europeia que lidou com dificuldade em seu furioso colonialismo, com seu experimentalismo estético, com um impressionante salto tecnológico e com a brutalidade das guerras mundiais, dos campos de concentração e das bombas atômicas (Parada, 2014, p. 14).

A proposta pedagógica de um jogo envolvendo temas históricos pretende se constituir como um instrumento de envolvimento maior dos estudantes com a disciplina de História. Assim, “[...] dinamizar a rotina de uma sala de aula abrindo espaço para o lúdico e porque não dizer, do prazer em aprender” (Silva, 2018, p. 110).

Não se ambiciona que tal proposta se encerre em si mesma, mas que aprimore a busca pelo conhecimento histórico por parte dos educandos envolvidos no projeto com o intuito de, com isso, dar-lhes subsídios para a compreensão dos conceitos e acontecimentos históricos que serão propostos na atividade, tais como coronelismo,

⁶ Temáticas de maior interesse, baseadas em minha experiência com as turmas de 3º ano do Ensino Médio ao longo dos últimos anos, mas sobretudo construído, com base nas turmas concluintes do ano de 2023, em ambas as escolas públicas que leciono e lecionei, qual seja Colégio Estadual Campinas II, em Sumidouro-RJ e Ciep Brizolão 511 Professora Alaíde Araújo Storck Mellor Marques, em Duas Barras-RJ.

⁷ Cf. HARTOG, F. *Tempos do mundo, história, escrita da história*.

democracia, inflação, Estado de Bem-Estar Social, capitalismo, socialismo, conceito fundamental de tempo, do próprio deslocamento temporal, já que quando se faz uma pergunta sobre um tema que faz parte do passado dá-se um passo neste sentido. Assim como as próprias categorias de perguntas do jogo, em que vários conceitos serão mobilizados como veremos no capítulo 3 desta dissertação.

Dessa maneira, o uso do jogo será uma estratégia adotada para oportunizar maior engajamento do educando, incrementando uma possível postura mais colaborativa em sala de aula e seu interesse pelo ato de aprender, para que o processo aconteça de forma significativa.

Como nos lembra Fernando Seffner, sobre essa abertura de possibilidades que transpõe uma aula de cunho mais tradicional:

[...] o ensino de história não pode estar preso a um livro didático, e funciona em forte articulação com as demandas do tempo presente. Este ensino precisa trazer também a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o que significa que vai expressando seu modo de entender a história (Seffner, 2018, p. 22).

Almeja-se uma abordagem que seja capaz de atrair a atenção dos discentes, motivando-os a executar a tarefa proposta. A partir desta premissa, pretende-se desenvolver melhor a compreensão de conceitos fundamentais específicos da disciplina de História, como já elencados supra, pois como assevera Hartog: “Tudo é História e podemos fazer a história de tudo” (Hartog, 2017, p. 25).

Diante disso, consolidar o lúdico através de jogos de tabuleiro com o envolvimento dos estudantes demonstra-se como potencial instância para o aprendizado. Como destaca Guimarães:

Pensar, portanto, a relação entre ensino e história é já se colocar em certo momento da história da história, perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo (Guimarães, 2009, p. 37).

Acredita-se que a presente dissertação contribuirá para promover um maior empenho e engajamento do alunado e, assim, possibilitar a apreensão do conhecimento histórico apresentado durante a aplicação do referido jogo, uma vez que: "Ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa - é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende" (Fortuna, 2000, p. 10).

Assim, uma maneira que se pretende mobilizar na trilha desses caminhos é a ludicidade. “Pode-se dizer que o lúdico, na sua essência, faz toda diferença no planejamento de ensino, possibilitando momentos de problematização e reflexão crítica do conhecimento” (Maria *et al.*, 2009, p. 12).

Com isso posto, a ludicidade pode revelar-se diante do cenário supracitado, como uma alternativa aos desafios impostos. O lúdico como ferramenta de ensino encontra arcabouço como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, destaca Luckesi: “[...] conceituar o fenômeno da ludicidade foca a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia” (Luckesi, 2002, p. 1).

Outros autores, como Silva e Vargas, também estabelecem diálogo com a proposta do trabalho lúdico:

[...] constitui-se em uma ferramenta de grande importância porque torna belo e prazeroso o ato de aprender, devendo ser uma constante no cotidiano da sala de aula, podendo contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como um todo (Silva; Vargas, 2014, p. 132).

Dessa forma, esta pesquisa, para além de provocar um debate entre o ensino de história que lance mão da ludicidade, através de um jogo de tabuleiro, visa a desenvolver uma análise que provoque a construção de estratégias que possibilitem o professor de História refletir sobre suas práticas em sala de aula, a fim de que olhe o lúdico, sobretudo os jogos, como uma potência capaz de mobilizar a atenção e interesse dos educandos para o ensino de História.

Assim, as atividades lúdicas, mais especificamente os jogos têm uma potência própria. É preciso deixar claro que, como veremos, o jogo é uma ferramenta efetiva na sala de aula e o que se propõe vai para além do contexto pós-pandêmico. Como assinalam Giacomoni e Silva: “[...] o jogo dá origem a uma narrativa em potência” (Giacomoni; Silva, 2021, p. 285).

Com isso posto, a ludicidade tem potencial para se destacar enquanto prática pedagógica, para além do cenário supracitado, como uma alternativa aos desafios colocados. A mesma se justifica pedagogicamente, inclusive pelos recorrentes relatos de professores sobre a falta de interesse pelo ato de estudar de alguns estudantes, conforme afirma Morales:

Nos dias de hoje, em sala de aula os professores percebem e vivenciam a desmotivação, o desinteresse por parte de muitos alunos em aprender. Alunos que

não consideram importante ou não dão importância aos conteúdos trabalhados em sala. Os estudantes preferem aulas práticas e quando necessário trabalhar a fundamentação teórica demonstram total desinteresse. O que os mantém na escola é a necessidade do certificado para ingressar no mercado de trabalho ou frequentam as aulas por obrigação, ficando apáticos frente a qualquer iniciativa dos professores (Morales, 2016, p. 4).

Em relação ao uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem importante salientar também o que enfatiza Macedo:

[...] o jogo é uma prova de intimidade e por isso de conhecimento. Isso nos ensinam as crianças, as populações primitivas, os artistas, os cientistas e nós mesmos em muitos momentos. Quem joga pode chegar ao conhecimento, pelas características do jogo, pelos exercícios, símbolos e regras (Macedo, 1995, p. 10).

O jogo gera envolvimento, provoca a competição, mas ao jogar em equipe viceja a cooperação, desenvolve estratégias, concentração, incentiva o protagonismo discente na intervenção que faz sobre o mesmo para que avance e logre êxito na experiência de jogar, se divertir e aprender.

Dessa forma, os jogos podem colaborar significativamente no processo de ensino-aprendizagem, pois:

O lúdico para as gerações que estão em idade escolar está intrinsecamente relacionado aos games eletrônicos. Essa perspectiva se derrama sobre a cultura escolar, estabelecendo a obrigatoriedade de o professor da educação básica repensar seu papel na rotina escolar (Wanderley, 2017, p. 138-139).

Pode ainda contribuir na interação e socialização entre os estudantes, gerando para além da disputa a noção de se trabalhar em equipe, escutando o outro, prezando pela alteridade. Segundo Wanderley:

O ato de jogar/brincar há muito tempo é visto como prática capaz de provocar aprendizado, mas, parece que a rotina escolar e o exercício docente esquecem-se disso assim que os alunos deixam o espaço do ensino infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental. Essa situação não é diferente do ensino da história escolar, ainda visto por grande parte do alunado como uma disciplina que ensina coisas de um passado remoto, sem relação com suas vidas e necessidades, restando a prática de copiar e decorar datas, nomes e, mesmo, processos narrados pelo professor ou pelo livro didático (Wanderley, 2017, p. 139).

Desta feita, a presente dissertação se dividirá em três capítulos, buscando dialogar com os trabalhos mais recentes sobre as temáticas necessárias a este estudo, tentando preencher as lacunas, assim como abrir novas, já que a temática é bastante opulenta e, obviamente, não se encerra em si.

Desta maneira, no que concerne ao tema da ludicidade será feito um diálogo com obras e textos recentes no Capítulo 1, com o título de: “Ludicidade, *do Homo*

Ludens de Huizinga aos dias atuais”. Assim, o primeiro capítulo da dissertação analisará os trabalhos recentes acerca da ludicidade, mas abordando autores clássicos como por exemplo, Luckesi, Huizinga e Caillois, a fim de promover um debate entre as obras dentro deste processo temporal. Além de refletir sobre as possibilidades abertas na utilização do lúdico no que tange ao processo educacional.

Já no Capítulo 2, que se intitulará: “Aprofundando de debate: a ludicidade através dos jogos”, buscar-se-á estabelecer um diálogo entre o lúdico e sua aplicação por meio dos jogos através da mobilização de significativo levantamento bibliográfico. Importante ressaltar aqui que, este capítulo foi totalmente reformulado da ideia inicial do projeto de pesquisa, através da intervenção da douta banca que compôs o processo de qualificação deste trabalho. A ideia naquela ocasião era trabalhar a gamificação neste capítulo, contudo após as pertinentes intervenções dos membros da banca, optamos por declinar desta temática, uma vez que abarca outros campos do conhecimento e tem um sentido ainda muito lato no que tange à sua aplicação no campo educacional, já que se expande para outras áreas, sobretudo no campo empresarial, o que estaria, totalmente divorciado do que se pretende com essa pesquisa. Reitero aqui, mais uma vez, a importância deste momento da qualificação neste percurso, a fim de clarificar os caminhos e evitar penumbras que por ventura, poderiam enublar a compreensão da presente dissertação.

Por derradeiro, o Capítulo 3, trabalhará o Produto Educacional, qual seja, o Jogo “História e Imagem”. Além da apresentação do jogo em comento, este capítulo será dedicado a um pequeno debate histórico do recorte temporal proposto, em um diálogo entre as obras de Hobsbawm (1995) e Parada (2014). Ademais, apresentará a proposta de uma sequência didática anterior ao jogo, uma brevíssima discussão que contemple os alunos trabalhadores, bem como os demais estudantes e, a reflexão de uma outra perspectiva quanto ao processo de avaliação. O intuito é demonstrar que a experiência lúdica pode se tornar uma atividade avaliativa sob outra ótica, se constituindo como mais um elemento que colabore para o maior engajamento dos educandos e para o rompimento com uma visão tão somente voltada para a preparação para os testes, vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio, evidenciando uma esfera prazerosa e cooperativa que o jogo pode gerar.

Assim, este capítulo também será dedicado ao detalhamento do produto educacional, explicitando as regras do jogo, tabuleiro, cartas, sua dinâmica e

exemplos de questões que serão abordadas no mesmo, tanto escritas, como iconográficas, de forma a facilitar a compreensão sobre sua jogabilidade e possíveis formas de abordagem e aplicabilidade, bem como a possibilidade de ser utilizado, inclusive como instrumento de avaliação da cooperação, trabalho em equipe, de engajamento, participação, recuperação da autoestima, bem como revisão de conteúdo para outras atividades.

Desta feita, essa dissertação buscará contribuir para vicejar a reflexão e o debate sobre a ludicidade no ensino de História como instrumento que desperte o interesse dos estudantes para o conhecimento histórico e pelo prazer em estudar. Neste caso, em específico, a ludicidade em História através de jogo de tabuleiro, para educandos do Ensino Médio, que pretende-se como resultado do Produto Educacional denominar-se “História e Imagem”, o qual seja sustentável do ponto de vista orçamentário que possa ser realizado pelo professor mesmo com poucos recursos, tendo em vista a realidade de precariedade de parcela significativa das escolas públicas brasileiras. Assim, envidar esforços no sentido de promover maior engajamento, participação, cooperação, protagonismo e socialização dos educandos, fazendo-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para melhorar a autoestima, sobretudo dos alunos mais tímidos e menos participativos, dando visibilidade a sua interação e participação na atividade e, consequentemente nas aulas a partir disso. O jogo para além da revisão de conteúdo, em um primeiro momento, também intentará para a construção do conhecimento escolar e histórico, pois estes se dão de forma processual, uma vez que entendemos que há nesta revisão também a construção do conhecimento.

No que se refere à originalidade desta pesquisa, a mesma se revela em tentar fazê-la de modo a comprovar que o produto educacional que se pretende produzir, seja feito de forma sustentável do ponto de vista de sua construção, tendo em vista as barreiras orçamentárias que se encontram em projetos deste tipo, sobretudo em escolas públicas. E é este intuito que vamos perseguir, isto é, confeccionar um jogo de baixo custo financeiro, para que seja viável sua aplicação, independente de apoio institucional, pois é este o legado que se pretende deixar, diante da dura realidade que sempre persegue a escola pública, ora com avanços, mas com alguns retrocessos.

Também se buscará demonstrar que com o jogo é possível estabelecer novos posicionamentos diante do erro e entender a importância de seu papel pedagógico.

Distanciando-se do processo mais tradicional, no qual o erro é encarado como fracasso em um processo exagerado de cobrança. No jogo, como nos enfatiza Cruz e Medeiros: “[...] os jogadores mantêm uma relação positiva com seus erros, utilizando-os para crescimento e aprendizagem no desenvolver do jogo” (Cruz; Medeiros, 2018, p. 68).

Desta maneira, a presente pesquisa trabalha com a hipótese no sentido de apontar a importância e a eficácia da ludicidade através dos jogos, sobretudo o de tabuleiro, como ferramenta e estratégia significativa na aprendizagem de História, bem como dispositivo categórico no engajamento dos estudantes, no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que o jogo pode ser por sua própria natureza um mecanismo capaz de conduzir à participação, à socialização e ao envolvimento.

Ademais, será mobilizada uma pesquisa bibliográfica estabelecendo um debate sobre os temas propostos, sobretudo a ludicidade, o uso dos jogos no processo educacional e uma breve reflexão sobre o processo de avaliação sob outra perspectiva, a fim de produzir a dissertação que se propõe e um produto educacional que possa cumprir seu objetivo principal de auxiliar no ensino de História e que seja um incentivador da cooperação, participação, protagonismo, entusiasmo, trabalho em equipe e assimilação dos conteúdos.

2

Ludicidade, do *Homo Ludens* de Huizinga aos dias atuais

O debate sobre a ludicidade tem lugar de destaque, sobretudo com o advento da célebre obra “*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*”, de 1938, de Johan Huizinga. A partir deste livro, lançado às vésperas do maior conflito mundial que se tem notícia, a Segunda Guerra Mundial, a temática ganhou essa grande referência para dialogar sobre as mais diversas nuances do lúdico. Aqui merece nota a observação feita por Murilo Henrique Barbosa Sanches sobre a explicação atinente à origem do nome da referida obra:

Justamente pelo fato de a espécie humana ter essa relação tão próxima à experiência do jogo, Huizinga diz que vamos além do *Homo sapiens sapiens* (subespécie humana atual), que chamou de *Homo ludens*, aproveitando o termo *ludens* do latim, que significa lúdico (Sanches, 2021, p. 17-18).

Bem como sobre quem foi o famoso autor deste livro, tão essencial ao debate sobre ludicidade e os jogos, que consideramos tão pertinentes e profícuos a esta pesquisa:

Huizinga foi um historiador e linguista holandês que, em sua obra mais famosa, *Homo ludens* (2005), abordou o jogo como fenômeno cultural. Huizinga faleceu em 1945, o que me leva a pensar que ele nunca viu o fenômeno que os jogos se tornaram, e apesar de ter escrito a obra quase um século atrás, ela continua atual (Sanches, 2021, p. 13).

De fato, sua obra continua atual e está presente em significativa parte dos trabalhos acadêmicos que se propõem a debater tais temas.

Já, no que se refere às origens do termo ludicidade, trazemos à baila, outro importante autor que trata da temática de forma ímpar, trata-se de Cipriano Carlos Luckesi e, de acordo com o mesmo:

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (Luckesi, 2014, p. 13).

Já Vieira (2014), entende a palavra “lúdico” advinda do latim “*ludus*” como similaridade de brincar e neste significado estão incluídos os jogos, os brinquedos, os divertimentos e, respectivamente, a conduta daquele que joga, que brinca e que

se diverte. Neste sentido, interessante também observar o que nos aponta Tânia Ramos Fortuna, sobre a origem do termo em latim e suas variantes em grego: “De todo modo, no sentido estrito, os gregos⁸ antigos não tinham uma única palavra que abrangesse o conceito de jogo, como o latim, que viria a consagrar *ludus*” (Fortuna, 2018, p. 49).

Recorrendo mais uma vez a Luckesi, em excepcional colaboração por meio de seus estudos, compreende, originalmente, a ludicidade como:

[...] um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia (Luckesi, 2014, p. 17).

Dessa maneira, de acordo com o autor supramencionado, para que se experimente a ludicidade de forma intensa é preciso vivenciá-la, pois é antes de mais nada uma experiência de foro íntimo, que conseqüentemente, demandará envolvimento. Ele nos faz refletir sobre um estado mais profundo, ligado à essência, à imersão que o lúdico pode proporcionar:

No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra (Luckesi, 2002, p. 25).

Retomando o autor de *Homo Ludens*, interessante notar como em sua acuidade o jogo se confunde com a própria civilização e que a mesma se desenvolve por ele, isto é, o jogo como um fenômeno cultural e dentro de uma perspectiva histórica:

Portanto, é desde o início que se encontram no jogo os elementos antitéticos e agonísticos que constituem os fundamentos da civilização, porque o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização. Assim, para voltar a nosso ponto de partida, os *ludi* romanos, podemos afirmar que a língua latina tinha toda a razão ao designar as competições sagradas pela simples palavra “jogo”, pois esta palavra exprime da maneira mais simples possível a natureza única desta força civilizadora (Huizinga, 2018, p. 85).

⁸ O termo que em grego caracteriza jogo, isto é, *paidia*, de modo que a *paideia* enquanto cultura continha a *paidia*, ou seja, o próprio jogo. Já o termo *agôn*, referia-se a assembleia para jogos públicos, jogos ginásticos ou as próprias instalações para esses jogos (Fortuna, 2018).

Ainda, de acordo com as percepções do notável historiador holandês: “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (Huizinga, 2018, p. 6).

Para Huizinga, o jogo ultrapassa os limites físicos e biológicos, existindo nele uma função significativa. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (Huizinga, 2018, p. 3-4). O autor entende que o lúdico que se manifesta através do jogo é marca presente mesmo antes da civilização, ao apontar que:

[...] na sociedade primitiva, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo (Huizinga, 2018, p. 21).

Isto é, o lúdico é uma manifestação voluntária, natural. Para o escritor, por exemplo, as crianças, os animais brincam porque gostam do ato de brincar e nisto reside a liberdade de que desfrutam ao fazê-lo, sendo uma característica fundamental do jogo, do lúdico, o fato de ser algo livre. Há uma intensidade, uma fascinação, uma capacidade de se excitar que reside na própria essência e é característica marcante do jogo (Huizinga, 2018). Neste sentido, Suzana Guerra Albornoz, em análise ao aludido e à própria compreensão da obra de Huizinga, mais especificamente no que se refere ao seu primeiro capítulo assinala:

O “jogo” a que vimos aludido no primeiro capítulo do livro citado de Johan Huizinga, aquele que é vivenciado mesmo pelos outros animais e não é, pois, exclusividade humana, aos poucos, na experiência da humanidade, foi dando lugar aos jogos culturais, propriamente humanos. Deixou marcas nas línguas; mostra-se na linguagem a gestação do conceito, da noção que não terminou de ser formada; que ainda não está definitivamente determinada, pois ainda se tem, [...] motivação para discutir e fazer inúmeros jogos de linguagem e reflexão sobre o que seja jogo e o que seja lúdico; que não estará nunca inteiramente fechada (Albornoz, 2009, p. 80).

Assim, segundo o autor de *Homo Ludens*, em todos os povos encontra-se o jogo, inclusive de formas extremamente semelhantes e, vai ainda mais além ao afirmar que, sem o espírito lúdico a civilização seria impossível. Em caráter mimético, aponta no seguinte horizonte quanto à compreensão do que apregoa sua obra: “Temo-nos gradualmente aproximando da conclusão de que a civilização tem

suas raízes no jogo, e que para atingir toda a plenitude de sua dignidade e estilo não pode deixar de levar em conta o elemento lúdico” (Huizinga, 2018, p. 233).

Aqui abrimos espaço para mais uma importante e pertinente observação sobre a obra de Huizinga, a qual sem dúvidas é uma divisora de águas no debate sobre a ludicidade e o instituto do jogo, que merece ser assinalada:

A tese central da obra *Homo ludens* é a de que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral (Albornoz, 2009, p. 76).

Recorrendo a Roger Caillois também, a fim de tentar dar mais corpo ao diálogo que tentamos estabelecer, percebemos que: "Não seria absurdo esboçar o diagnóstico de uma civilização a partir dos jogos que nela prosperam de uma forma especial" (Caillois, 1990, p. 102). Este autor traz à tona sua visão demonstrando o peso que dá aos jogos, destacando que:

[...] em certa medida, uma civilização e, no seio de uma civilização, uma época, pode ser caracterizada pelos seus jogos. Traduzem forçosamente a sua fisionomia geral e fornecem indicações úteis acerca das preferências, das fraquezas e das linhas de força de uma dada sociedade, num determinado momento da sua evolução (Caillois, 1990, p. 102).

A seguir continuaremos o debate ora proposto trazendo ao longo deste capítulo o diálogo com outros autores.

2.1

Um breve diálogo entre as obras de Huizinga e Caillois

Na tentativa de definir jogo, Johan Huizinga, em sua mais famosa obra de 1938, descreveu-o como uma ação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, com regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana, tendo um caráter fictício. Já Roger Caillois, vinte anos depois, em 1958, destacou sua dimensão imprevisível, cujo desfecho não se pode determinar, dependente da capacidade inventiva do jogador (Fortuna, 2000).

Em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, no ano de 2019, Fernando Nascimento Rocha do Amaral delimita a forma de atuação destes dois autores, de forma bastante interessante, destacando primeiramente Huizinga:

Publicado originalmente em 1938, *Homo Ludens* é um trabalho denso e erudito, apesar de não ser muito extenso. Para provar sua tese de que o jogo é um fator fundamental na formação da cultura, ou “uma das principais bases da civilização”, Huizinga desenvolve capítulos específicos sobre a relação entre o jogo e aspectos culturais como as leis, as guerras, a poesia etc., sempre utilizando uma enorme quantidade de exemplos em variados momentos históricos. Com a análise de tantos aspectos das atividades humanas, Huizinga busca demonstrar que a civilização surge no jogo, pois este dá origem à cultura, ou melhor, a cultura surge na forma do jogo (Amaral, 2019, p. 26).

E de forma bastante didática o faz também em relação a obra de Roger Caillois:

Vinte anos após o lançamento de *Homo Ludens*, Roger Caillois produz *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem* (1958), uma inovadora abordagem sobre o tema. Enquanto o trabalho de Huizinga é um rico estudo histórico de diversas civilizações com o fim de analisar o jogo como motor que impulsiona o desenvolvimento humano, Caillois procura uma abordagem sociológica a partir do jogo (Amaral, 2019, p.28).

Assim, a grande novidade que Caillois traz para o debate é a classificação dos jogos em categorias e modos de se jogar, contribuindo para os estudos posteriores no sentido do entendimento dos jogos. Consoante esse sistema de classificação proposto, os jogos se enquadram em quatro categorias básicas, como descreve o autor, quais sejam: *Agôn* (competição), *Alea* (sorte), *Mimicry* (simulacro) e *Ilinx* (vertigem).

Nesta categorização, *agôn* e *alea* são opostos, enquanto o primeiro está relacionado mais ao mérito pessoal, à disciplina, ao treino, a segunda se difere neste aspecto. Nas palavras de Caillois, a *alea* se configura antípoda ao mérito. O *agôn* está ligado à responsabilidade pessoal, a uma esfera de esforço, enquanto a *alea*, uma espécie de renúncia da vontade. Como assevera Caillois: “O *agôn* reivindica a responsabilidade individual, a *alea* a demissão da vontade, uma entrega ao destino” (Caillois, 1990, p. 37). Já *mimicry* é a categoria em que estariam os tipos de jogos de imitação da realidade, mais ligado ao fictício. Aqui, Caillois explica o porquê

dessa designação: “[...] mimicry, que, em inglês, designa o mimetismo, nomeadamente de insectos [sic], com o propósito de sublinhar a natureza fundamental e radical, quase orgânica, do impulso que as suscita” (Caillois, 1990, p. 40). A outra categoria, *ilinx*, é entendida como vertigem que inclui os tipos de jogos que mexem com a emoção de forma mais intensa, a busca por sensações fortes como a tontura e até mesmo o transe (Amaral, 2019). Como observa Caillois: “trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão” (Caillois, 1990, p. 43).

Tentando jogar luz sobre essas classificações tentaremos exemplificar. Como exemplos de jogos *Agôn* teríamos os competitivos, sejam individuais ou coletivos, como o futebol, o xadrez, dentre outros. No que se refere à *Alea*, estariam, a título de exemplo, os jogos de azar em geral, como cassinos e loterias. No que tange aos jogos *Mimicry*, qualquer tipo de simulação da realidade, como por exemplo brincadeiras infantis como pique polícia e ladrão, brincar com bonecas, fantasias, dentre outros. E, derradeiramente, os jogos *Ilinx*, atrelados às atividades que buscam a vertigem, até mesmo a adrenalina, como por exemplo, brinquedos de parques de diversão como a montanha russa, acrobacias e o *bungee jump* (Amaral, 2019).

Já na obra de Huizinga não se faz alusão à análise do jogo propriamente dito, seu estudo canaliza-se mais no sentido de uma perspectiva do jogo enquanto aspecto histórico e cultural, não obstante o reconhecimento público feito por Caillois sobre a magnitude da obra de Huizinga como podemos observar logo nas páginas iniciais de seu livro, duas décadas após a publicação de *Homo Ludens*: “Cabe, no entanto, a J. Huizinga, a duradoura honra de ter analisado magistralmente numerosas características fundamentais do jogo e de ter demonstrado a importância do seu papel no próprio desenvolvimento civilizacional” (Caillois, 1990, p. 23). E continua a reverência ao mesmo quando assim o faz: “Huizinga executou, brilhantemente, esta demonstração, mas se descobre o jogo onde, antes dele, ninguém soube reconhecer sua presença ou a sua influência [...]” (Caillois, 1990, p. 23).

O que Caillois tenta demonstrar, para além de toda essa classificação supra, é que, independente em qual delas determinado jogo esteja, ele sempre carrega consigo a propriedade de afastamento da realidade. *Agôn* e *Alea* são categorias que buscam criar uma igualdade entre as pessoas que não existem no mundo em que vivem: “uma tentativa para substituir a confusão normal da existência cotidiana por

situações perfeitas” (Caillois, 1990, p. 39). As mesmas são concebidas para que o mérito ou o acaso se mostrem claros e sem margens para dúvidas ou mesmo discussão. “Implicam também que todos devem desfrutar exatamente das mesmas possibilidades de provar seu valor ou, em outra escala, exatamente das mesmas oportunidades de receber um benefício” (Caillois, 1990).

Caillois também considera dois modos de se jogar, a *paidia* e o *ludus*. Esses dois modos podem ser representados como dois pontos extremos de uma linha, na qual a *paidia* seria a absoluta falta de regras e ordem no jogo, enquanto o *ludus* seria exatamente o contrário. A distância que um jogo se posicionaria nessa linha imaginária entre esses dois modos caracterizaria a atividade. Sobre o termo *paidia* o autor expõe: “Em minha opinião, há que defini-lo como um vocábulo que abrange as manifestações espontâneas do instinto do jogo: o gato aflito com o novelo de lã, o cão sacudindo-se e o bebê que ri para a chupeta [...]” (Caillois, 1990, p. 48). Entre os exemplos que o autor usa para ilustrar seu pensamento, pode-se colocar a *mimicry* nessa linha, sendo que as imitações infantis estariam próximas da *paidia*, já os espetáculos teatrais de cunho profissional estariam na outra extremidade (Amaral, 2019).

Assim, Caillois ao revisitar, bem como analisar os conceitos da obra de Huizinga, amplia as perspectivas sobre o jogo, estabelecendo categorias e níveis sobre o jogar, definindo as características do jogo, assim como o que é jogar, os tipos de jogadores, as regras do ato de jogar e, principalmente, a liberdade que o ato traz para o jogador. E o faz de forma espontânea, classificando-o como uma atividade livre, expandindo o conceito de jogos e, classificando-os nas quatro categorias já supramencionadas⁹ (Pereira, 2022).

⁹ A fim de robustecer o debate e a compreensão do leitor, as quatro categorias já mencionadas no corpo desta pesquisa são:

- *Agôn*: seriam os jogos de competição. Neles, as condições de igualdade de competitividade são artificialmente criadas. Pode-se jogar de forma individual ou em equipes, sendo que o treino leva a uma habilidade maior. Nessa categoria, estão, por exemplo, os jogos de esportes.
- *Alea*: compreendem os jogos que não dependem das habilidades do jogador, nos quais a sorte tem papel preponderante e os jogadores não têm como intervir diretamente nos resultados. Nessa categoria, estão os chamados jogos de azar, como roleta, dados e loteria.
- *Mimicry*: tipo de jogo em que o jogador assume personalidades diferentes da sua. Ele não é mais ele mesmo, mas outrem, que existe temporariamente para que possa jogar. O jogo *Among Us*, hoje tão em voga, é um exemplo de *Mimicry*.
- *Ilinx*: é aquele tipo de jogo no qual os partícipes concordam em alterar sua estabilidade e realidade por meio de mecanismos que provocam vertigens e terror, uma realidade temporária instável e aterrorizante por consenso entre os jogadores (Pereira, 2022, p. 19).

Dessa maneira, com o intuito de compreender melhor como o jogo, culturalmente falando, pode ser um instrumentalizador de ensino e fomentador da aprendizagem em situações educacionais, *Johan Huizinga* (1872-1945) e *Roger Caillois* (1913-1978) representam importantes marcos teóricos no entendimento da conexão dos jogos como promotor cultural (Pereira, 2022). Os jogos não usufruem de uma identidade hereditária. Eles são inúmeros e mutáveis, se revestem de mil formas, por serem infinitamente mais aclimatáveis, emigram a adaptar-se com uma velocidade e uma desenvoltura desconcertantes (Caillois, 1990). E assim, como nos lembra o Huizinga: “Pouco a pouco o jogo vai adquirindo a significação de ato sagrado” (Huizinga, 2018, p. 21).

Mateus Pinho Bernardes, em sua dissertação de mestrado em Ensino de História faz uma consideração deveras pertinente e profícua, como pode ser observada: "Considerar os jogos como parte essencial da cultura humana, foi um passo importante para torná-los objetos de pesquisa e abrir uma série de questões sobre suas potencialidades" (Bernardes, 2017, p. 35). Os jogos são marcantes na história da humanidade e podemos perceber suas marcas indelévels no processo de construção das civilizações:

Como é de se esperar, os jogos transformaram-se ao longo da História. Entretanto, essas mudanças não se deram apenas em seus suportes e mecânicas, tabuleiros, dados e *joysticks* mas também ao tipo de função social que os jogos desempenharam em suas respectivas sociedades. Do ponto de vista arqueológico, o registro mais antigo conhecido sobre um jogo foi o encontrado em um túmulo de 5.000 anos em *Başur Höyük*, na Turquia: tratava-se de um conjunto de 49 peças esculpidas e pintadas (Attia, 2016 *apud* Bernardes, 2017, p. 36).

A fim de ratificar esse caráter de histórico dos jogos e sua presença no cotidiano das mais antigas civilizações, Bernardes nos traz detalhes muito enriquecedores fazendo referências que remontam de milênios, desde a Idade Antiga:

Comparando este a outros jogos da Antiguidade encontrados, pode-se constatar que estes são originários da Crescente Fértil e regiões próximas. Além do desgaste e deterioração destes materiais e peças, em muitos casos, houve problemas de conservação das regras ou estas não foram encontradas. Neste sentido, o *Senet*¹⁰

¹⁰ *Senet* é um dos mais antigos jogos de tabuleiro do mundo. Uma bela pintura encontrada na tumba da rainha egípcia Nefertari descreve-a a jogar *Senet*, que remonta a 1295 a.C. O tabuleiro do jogo *Senet* é uma grade de trinta peças, dispostas em três fileiras de dez. Aparentemente, as regras iniciais foram repassadas verbalmente, porque nenhuma forma escrita foi encontrada. Cada jogador tem um conjunto de 5 peões, e quatro varas, ficando as pretas de um lado e as brancas do

(3.500 anos) é considerado como um dos jogos de tabuleiro mais antigos conhecidos. Ele é um dos jogos da Antiguidade com maiores informações sobre sua relação com a sociedade (Bernardes, 2017, p. 36).

E em direção similar podemos observar, o que quase oito décadas antes, já preconizava Huizinga ao identificar em seus estudos a menção ao jogo em passagens bíblicas do Antigo Testamento:

Nenhum exemplo da identidade essencial entre o jogo e o combate nas culturas primitivas pode ser mais decisivo do que aquele que aparece no Antigo Testamento. No Segundo Livro de Samuel (II, 14), Abner diz a Joab: “Que agora os jovens se ergam e joguem perante nós” (Reg. II 2-14: *Surgat pueri et ludant coram nobis.*) (Huizinga, 2018, p. 47).

Em consonância com os estudos dentro da obra de Johan Huizinga, no que se refere ao campo que alcança a esfera da cultura mais no aspecto religioso e também das linguagens dentro do lúdico, podemos observar o que nos traz mais uma vez Albornoz:

A imensa amplitude da dimensão do jogo é o que se demonstra pelo exame cuidadoso da linguagem, das diferentes línguas e diversas linguagens; e é também isso que se pode aprofundar pela análise dos mitos nas múltiplas culturas – tanto dos mitos, como das práticas dos cultos religiosos. A questão do sagrado, repetimos, é fundamental para determinar a presença e os limites da noção de jogo na cultura humana, e isso também é visto assim por outros autores. Desenvolvendo a reflexão sobre o jogo no plano da cultura humana, muito embora aquele fenômeno não se circunscreva a esta, as dimensões tanto do sagrado, como a da linguagem são privilegiadas pela análise de Huizinga (Albornoz, 2009, p. 78).

Huizinga também aponta em outra passagem de sua célebre obra da década de 1930, outras referências aos jogos, como por exemplo, dentro da cultura germânica:

[...] a mitologia germânica faz referência a um jogo jogado pelos deuses em seu tabuleiro: quando o mundo foi ordenado, os deuses reuniram-se para jogar os dados, e quando ele renascer de novo após sua destruição, os Ases rejuvenescidos voltarão a encontrar os tabuleiros de jogo em ouro que originariamente possuíam (Huizinga, 2018, p. 65).

Como podemos perceber a atitude lúdica já se fazia presente antes mesmo da existência da civilização, precedendo-a, assim: “o terreno no qual se inscrevem a

outro que são usadas como dados para mover os peões e/ou “andar” 6 passos (SILVA, 2018, p. 6) JOGOS africanos. **Capixabas na rota**, [s. l.], 11 fev. 2015. Disponível em: <<https://elegbaraguine.wordpress.com/2015/02/11/jogos-africanos/>>. Acesso em: 6 set. 2023.

personificação e a imaginação também já estava presente desde o passado mais remoto” (Huizinga, 2018, p. 156). Como nos lembra Caillois, em sua célebre obra da década de 1950, o jogo extravasou os limites rigorosos do tempo e do espaço. "Os impérios e as instituições desaparecem, os jogos ficam, com as mesmas regras e, por vezes, com as mesmas peças" (Caillois, 1990, p. 101). E, dessa maneira, nesta mesma toada, no tocante às permanências daquilo que atravessa o tempo, podemos perceber que: "Desde longa data que os outros jogos se propagaram pelo mundo inteiro, sob esta ou aquela forma. Fornecem uma prova da identidade da natureza humana" (Caillois, 1990, p. 101).

2.2

O lúdico e o jogo na construção do processo cultural e educacional

Como fora trabalhado até aqui, o jogo e o lúdico estão presentes no cotidiano há milênios nas mais diversas sociedades e civilizações, das mais diversas e variadas formas, segundo Huizinga inclusive, em outras espécies animais.

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ele surge no jogo, para nunca mais perder esse caráter (Huizinga, 2018, p. 193).

Segundo Poltronieri (2018), os jogos são e sempre foram elementos fortemente indissociáveis da cultura e, portanto, do homem, assim como a importância da cultura é um elemento indissociável da história da humanidade e de seu desenvolvimento. Isto é, "O espírito do jogo é essencial à cultura" (Caillois, 1990, p.80).

Aliás, como nos lembra o professor e pesquisador do Instituto de Tecnologias Criativas da Universidade de Montfort, na Inglaterra, Fabrizio Augusto Poltronieri:

O jogo é o alicerce que sustenta as culturas humanas, encontrando na experiência estética sua maior, mais livre e indefinida forma de expressão [...]. Os gregos já adotavam em sua sociedade esses altos ideais, porém o faziam por procedimentos de reflexão [...]" (Poltronieri, 2018, p. 87-88).

Inclusive, além dos exemplos trazidos anteriormente da presença do jogo, bem como do lúdico em civilizações do Crescente Fértil, assim como em passagens bíblicas do Antigo Testamento, como também nas sociedades germânicas, entre os gregos, romanos, torna-se bastante interessante trazer outros fatos ímpares e autênticos envolvendo os jogos ao longo da história, como com o filho do genial compositor alemão, Johann Sebastian Bach:

Em 1758, Carl Philipp Emanuel Bach [...] introduziu um jogo para composição curtas como demonstração de seu método e uma ferramenta para composição baseada em regras. Não seria apropriado criticar o filho de Johann Sebastian Bach pela qualidade medíocre das composições em contraponto produzidas. O espírito da composição do século XVIII era diferente do pensamento musical clássico e, para um compositor barroco tardio, a principal conquista era produzir o mais efetivamente possível algo que se ajustasse às regras do artesanato musical (Fuchs, 2018, p. 25-26).

Outro fato também bastante curioso se deu com Maria Teresa, infanta da Espanha e arquiduquesa da Áustria, a qual acabou se casando com seu próprio primo, Luís XIV, que ficou também conhecido como o Rei Sol e, igualmente reconhecido, como o autor da célebre frase, "O Estado sou Eu". Maria Teresa trouxe da Espanha, onde nasceu, uma prática de jogo de cartas chamado *L'Hombre* que iria se disseminar na corte francesa:

A cultura do jogo foi um fenômeno pan-europeu baseado em tipos amplamente distribuídos de jogos e regras de jogo. *L'Hombre*, por exemplo, é um jogo de cartas originário da Espanha que, poucos anos depois de ter sido levado por Maria Teresa¹¹, esposa do rei Luís XIV, foi jogado em todos os países europeus com pequenas variações locais¹². Isso foi possível graças a uma nova classe social itinerante que se estendeu além da aristocracia e que tinha nos jogos uma espécie de língua franca europeia (Fuchs, 2018, p. 29).

Já no tocante ao uso da ludicidade enquanto ferramenta educacional, obviamente que a mesma não é uma forma infalível e incontestável, ela está sujeita a falhas e a possíveis correções. Como nos alerta Huizinga: "O elemento lúdico só

¹¹ Maria Teresa da Áustria, infanta da Espanha, nasceu em Madrid e se casou com Luís XIV, rei da França, em 1660, com 21 anos. Assim, é bem provável que tenha aprendido e praticado o jogo por alguns anos antes de sua mudança para a França e que este tenha se tornado não só um passatempo recorrente na corte como também uma forma de aproximação com sua origem. Não confundir com sua filha, Maria Teresa de França, nascida sete anos após o casamento e falecida aos cinco anos de idade. (Fuchs, 2018).

¹² "Na Espanha, o jogo foi chamado de 'Juego del tresillo' e 'Rocambor'. O baralho (conjunto de cartas) espanhol era usado sem as cartas oito e nove. NT: Uma destas variações do jogo de cartas é conhecida em língua portuguesa pelo nome de 'zanga'" (Fuchs, 2018, p. 29).

se exprime de maneira inequívoca nos passos de dança que precedem a cópula entre as aves” (Huizinga, 2018, p. 50). Na mesma linha de raciocínio, Santos alerta:

[...] o lúdico deve ser utilizado como ferramenta simplificadora do desenvolvimento pessoal, cultural e social do ser humano, cooperando para o processo de interação com o meio e as pessoas ao seu redor. Contudo, cabe esclarecer que o lúdico não é e nem será a fórmula infalível para a resolução de todos os problemas educacionais, mas é o elo que possibilita a melhoria no alcance dos resultados com relação aos educadores motivados em oportunizar mudanças (Santos, 2020, p. 22).

Vale ressaltar que é necessário dar a relevância merecida a obra de Huizinga, pois ela ensejou um diálogo bem mais profundo sobre o lúdico e o jogo, possibilitando gerações de estudiosos, acadêmicos e escritores que o sucederam elevar a outro patamar o debate sobre as temáticas abordadas pelo mesmo, dentro dos mais diversos aspectos da vida e da cultura, nos mais diversos momentos da história da humanidade:

Desde que Huizinga escreveu o tratado *Homo Ludens*, nós nos perguntamos de maneira séria e científica o porquê da nossa paixão e de nossa conexão com todas as formas de jogo, formais ou não. Por muitos motivos, os jogos são importantes para o nosso desenvolvimento e a necessidade do jogo em nossas vidas é patente (Luz, 2018, p. 39).

Houve com o advento do *Homo Ludens* um salto qualitativo nos estudos sobre a ludicidade, abrindo portas e jogando luz com potência solar nas abordagens e perspectivas sobre temas relacionados e, concomitantemente revelando a natureza potencial do lúdico, como podemos observar no trecho abaixo:

[...] o esportista joga com o mais fervoroso entusiasmo, ao mesmo tempo que sabe estar jogando. O mesmo verificamos no ator, que, quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo “jogo” da representação teatral, ao mesmo tempo que tem consciência, da natureza desta. O mesmo é válido para o violinista, que se eleva a um mundo superior ao de todos os dias, sem perder a consciência do caráter lúdico de sua atividade. Portanto, a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas (Huizinga, 2018, p. 22).

E para além da potência, há também o que se revela pela essência do lúdico, pelo que se manifesta como um êxtase, que ganha *status* de fascinação, de envolvimento. “Tanto a magia como o mistério, os sonhos de heroísmo, os primeiros passos da música, da escultura e da lógica, todos esses elementos da cultura procuram expressão em nobres formas lúdicas” (Huizinga, 2018, p. 85). Ademais, “Na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema,

na expressão de um estado de espírito há sempre a intervenção de um elemento lúdico” (Huizinga, 2018, p. 148).

Se pensarmos inclusive na sociedade atual, em toda sua conjuntura do envolvimento com o lúdico, com os jogos, com o entretenimento, desde de competições esportivas, aplicativos de apostas, passando pelas plataformas de *streaming*¹³, dentre outros, estaríamos em consonância com o *ludens*, como nos destaca Marcello Paniz Giacomoni e Lucas Victor Silva, fariamos jus ao título da obra de Huizinga:

Nossa sociedade faria jus ao título da célebre obra de Johan Huizinga (2018), *Homo Ludens*, o homem que joga. O ato de jogar percorre nosso cotidiano: do futebol aos mais variados aplicativos em celulares. Jogamos porque gostamos, pois no ato de jogar a tensão e a alegria proporcionam uma suspensão da vida cotidiana. E encontramos-nos no que Huizinga chama de “círculo mágico”, um espaço em que nos entregamos a outra narrativa. Mas não se trata (apenas) de brincar: a perspectiva teórica em que nos situamos defende que os jogos são espaços privilegiados para a construção de conhecimentos e conceitos, especialmente devido a seu caráter imersivo e vivencial (Giacomoni; Silva, 2021, p. 279).

Além disso, podemos perceber na própria obra do historiador holandês o que que nos é trazido anteriormente por Giacomoni e Silva, quando Huizinga menciona o que entende pelas características próprias do jogo presentes em sua análise na década de 1930, mas incrivelmente marcantes nos estudos dos notáveis autores supramencionados mais de oitenta anos depois de *Homo Ludens*, extrapolando questões temporais e espaciais e deixando claro o caráter revolucionário e vanguardista de sua obra:

Enumeremos uma vez mais as características que consideramos próprias do jogo. É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão (Huizinga, 2018, p. 147).

¹³ **Streaming**, que traduzindo significa “transmissão”. É uma tecnologia de transmissão instantânea, a qual possibilita ver vídeos, escutar música, assistir séries e demais conteúdos sem a necessidade de *download*. São exemplos de plataformas de *streaming*, a *Netflix*, *Globoplay*, *Amazon Prime Vídeo*, dentre outras disponíveis neste mercado. Ou seja, “a transmissão de dados [...] é feita em tempo real do servidor para o dispositivo, como celular, *notebook* ou *smart TV*. A popularização desse tipo de serviço no mercado só foi possível graças ao avanço da *Internet* [...]” (Firmino; Faria, 2023, n. p.).

Características essas que poderiam ser facilmente notadas em atividades do presente com seu caráter lúdico, nos jogos da atualidade ou no entretenimento como já referenciados. O jogo torna fácil, através do prazer e da obstinação, o que inicialmente era difícil ou mesmo extenuante (Caillois, 1990).

Assim, o lúdico no processo educacional e na construção pedagógica pode oferecer possibilidades variadas na concepção que leve em conta o caráter especial e excepcional do jogo, o qual é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente está envolvido. “Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo” (Huizinga, 2018, p. 15).

Apesar de muitas vezes, o professor ter seu ofício desmerecido social e historicamente, diante de outras profissões que ostentam maior *status*, sobretudo pelo aspecto financeiro, este profissional ainda é visto como uma referência e exerce grande influência sobre os educandos. E é desfrutando ainda deste prestígio e confiança, que pode propor novos métodos e novas maneiras de ensinar, avaliar, debater. Neste sentido, se faz oportuno destacar o que nos anuncia Adélia Pereira dos Santos Modesto, Kátia Gomes de Oliveira Silva e Regina Kikue Fukui:

Os educadores desempenham grande influência na vida de seus educandos, são pessoas importantes para que a aprendizagem ocorra de forma hábil e, ao lado com o lúdico desenvolve-se este papel de forma mais serena e prazerosa, esta é a função da ludicidade. Aprender alguma coisa, ao mesmo tempo em que se espairose, além de prazeroso torna-se natural, as atividades lúdicas proporcionam uma maior interação entre o aluno e o aprendizado, a importância da ludicidade propicia uma aula aprazível permitindo aos alunos uma maior absorção (Modesto; Silva; Fukui 2020, p. 65).

Assim, é essencial corroborar com a ideia de ludicidade como porta fundamental capaz de endereçar o aprendizado a partir do estabelecimento de um elo prazeroso com o conhecimento (Costa, 2017). Recorrendo mais uma vez a Huizinga, como não poderia deixar de ser neste capítulo, ele nos provoca quanto ao papel de jogo na formação dos jovens:

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas mais sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outros vêem [sic] o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir¹⁴ (Huizinga, 2018, p. 4).

¹⁴ Sobre estas teorias, consultar H. Zondervan, *Het Spel bij Dieren, Kinder en Volwassen Menschen* (Amsterdã, 1928) e F. J. J. Buytendijk, *Het Spel van Mensch en Dier als openbaring van levensdriften* (Amsterdã, 1932).

E segundo o historiador holandês, jogo é coisa séria: “Começamos por dizer que todo jogo, tanto das crianças como dos adultos, pode efetuar-se dentro do mais completo espírito de seriedade” (Huizinga, 2018, p. 21). E ratifica essa sua ideia em outra passagem importante de sua renomada obra, sem titubear sobre o aspecto do jogo: “O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (Huizinga, 2018, p. 51). O referido historiador e escritor aprofunda o debate e refuta argumentos que tentam desqualificar o jogo enquanto instrumento que representaria o oposto da seriedade:

Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irredutível a outras categorias como o próprio conceito de jogo. Todavia, caso examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É lícito dizer que o jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar. [...] pois certas formas de jogo podem ser extremamente sérias (Huizinga, 2018, p. 8).

Daniel de Sant’anna Martins aborda em caráter similar a pecha de não-seriedade sobre os jogos na contemporaneidade, bem como o enfoque inversamente proporcional que tinham na Antiguidade, na qual eram prestigiados, inclusive como elemento basilar de construção das sociedades antigas em seus mais diversos aspectos:

Segundo Abbondati¹⁵ (2007), na Antiguidade Clássica, há mais de 5 mil anos, os jogos tinham um papel fundamental na construção social, religiosa, ética e moral das civilizações. Na sociedade contemporânea, no entanto, os jogos, de maneira geral, são considerados por muitas pessoas como atividades de caráter não sério, infantil ou perda de tempo (Martins, 2020, p. 72).

Como nos lembra Santos (2020), dentro da própria escola, na sociedade em geral residem certos preconceitos com relação ao lúdico, entre eles o de jogar e brincar, os quais são vistos como atividades que devem ser praticadas somente durante o tempo reservado à recreação. Contudo, a fim de romper com essa lógica reducionista é preciso entender que: “A atividade lúdica do brincar é realizada pelo simples prazer que proporciona, sendo um exercício incontrolável” (Poltronieri, 2018, p. 88).

¹⁵ ABBONDATI, L. **Jogos e soluções interativas**: sua importância para o universo corporativo. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

E, de igual, forma recorre-se a Caillois, com o intuito de revelar que o lúdico e o jogo podem contribuir significativamente no processo educacional: “Se o jogo é, verdadeiramente, a mola primordial da civilização, é impossível que os seus segundos sentidos não se revelem também instrutivos” (Caillois, 1990, p. 10).

Em outro trecho de sua obra, “*Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*” (1958), fala do jogo no sobre o processo de formação do indivíduo desde as idades iniciais da vida:

É assaz evidente: o panorama de fecundidade cultural dos jogos não deixa de ser impressionante. A sua contribuição ao nível do indivíduo não é menor. Os psicólogos reconhecem-lhes um papel vital na história da auto-afirmação [sic] da criança e na formação de sua personalidade (Caillois, 1990, p. 15).

Marcella Albaine Farias da Costa, Christiano Britto Monteiro dos Santos e Guilherme de Almeida Xavier. (2015) vêm ao encontro da assertiva de Caillois ao abordar o brincar como um ato humano que remonta a infância, mas que acompanha diferentes fases da vida, sendo um fato gerador de espontaneidade, de alegria e de liberdade:

O brincar é apresentado remetendo à sensação de liberdade, possibilitando retomar as memórias de nossa infância. Ressalta-se a importância de se saber brincar com a vida e de se buscar a infância na maturidade. Ou seja, brincar é uma coisa do ser humano, é uma expressão, acontece de diferentes formas, nas diferentes etapas da vida, devendo estar presente sempre. Este ato possibilita a liberdade de tempo, de espaço e de criação, é uma linguagem do espontâneo, da alma, é alegria, é viver em plenitude e liberdade (Costa; Santos; Xavier, 2015, p. 112).

Em outra obra, Costa *et al.* (2019), ratifica o que afirmou quatro anos antes quanto à permanência do lúdico ao longo da vida enquanto ferramenta de conhecimento, em um exercício que também perpassa pelo campo criativo, assim como pelo campo afetivo:

Não é a primeira vez que defendemos o lúdico enquanto forma de se aproximar do outro: o lúdico não é apenas infantil, brincar não é sinônimo de infantilizar, mas, sim, uma maneira de pensar de forma ampla já que o aprendizado passa muito pelo afeto, pela criatividade. Chamamos a atenção, então, que o brincar percorre a vida toda e isso não é diferente em sala de aula, por isso precisamos nos atentar a essa forma de produzir conhecimento (Costa *et al.*, 2019, p. 179).

Desta maneira, essa construção do lúdico que começa na infância, gera encantamento e, é capaz de nos acompanhar com o mesmo fascínio durante a vida. Como nos provoca Sanches: “Pense um pouco sobre o papel do jogo, do lúdico na

sua vida, e você perceberá como ele está presente ao longo de sua história” (Sanches, 2021, p. 14).

Dessa forma, o lúdico pode ser uma alternativa e um caminho no campo educacional, entendido como força potencial para continuar a gerar esse estado de fascinação e encantamento, sendo realmente capaz de envolver aqueles que desfrutam desta aura de ludicidade, pois: “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando” (Huizinga, 2018, p. 59).

Diante de toda essa seara que se oportuniza no horizonte escolar e pedagógico: “Coloca-se em dado momento que o grande desafio da nossa época consiste em sabermos tirar proveito do instinto lúdico que a gente tem” (Costa, 2017, p. 29). Importante destacar o que nos traz Edson Antoni e Jocelito Zalla, ao abordarem a presença da atividade lúdica antes mesmo do advento da instituição escola. Ademais, dando ênfase ao seu potencial enquanto mecanismo da socialização e democratização do conhecimento:

Muito tempo antes da instituição do ensino, através da escola formal, a simulação da vida cotidiana por meio de atividade lúdica fora um mecanismo de transmissão de procedimentos, informações e valores às gerações mais novas. Até mesmo em comunidades ágrafas, a referida atividade pode ser encontrada como artifício de socialização de saberes; desta forma, antes de corresponder a uma simples e desprestigiada atividade, o jogo traz em si uma gama bastante grande de significados e representações. Constituiu-se, portanto, ao longo da história, como um mecanismo de aprendizado de conhecimentos não formais e um importante aliado no processo de desenvolvimento cognitivo da criança (Antoni; Zalla, 2018, p. 113).

“É importante reconhecer a relevância do lúdico no decorrer de todas as fases da vida, bem como sua aplicação em todos os segmentos sociais, em particular, na escola” (Leite, 2021, p. 36). Conforme a assertiva de Wilderson Alves Leite, em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – (ProfHistória) da Universidade Regional do Cariri – (URCA), em Crato, no Ceará, o lúdico deve estar presente nas atividades escolares, fazendo parte de suas práticas e de seu cotidiano, no que concordamos inteiramente, ratificando essa máxima.

Aqui, trazemos novamente Santos (2020) que também converge neste mesmo caminho, ao afirmar que:

[...] o lúdico é uma ferramenta didática dinâmica que possibilita resultados satisfatórios e positivos, abraçando o aluno no processo de aprendizagem, assim como obrigando ao professor um engajamento maior e um planejamento mais efetivo de suas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Mesmo nas escolas públicas, o lúdico é uma das técnicas metodológicas mais utilizadas pelos docentes, uma vez que por meio desta prática é possível desenvolver inúmeras inteligências e habilidades, permitindo que o aluno, busque seu desenvolvimento, com sua participação, na elaboração do conhecimento próprio de maneira significativa. Outro aspecto positivo do lúdico é a capacidade de diversificar as aulas, transformando aquela aula muitas vezes desmotivantes e cansativas em aulas motivadoras, alegres e atrativas aos olhos dos alunos (Santos, 2020, p. 109).

Dessa maneira, uma atividade lúdica tem a possibilidade de influenciar na aprendizagem, bem como fornecer informações importantes tanto para os estudantes quanto para os professores (Zeltzer *et al.*, 2020). De igual forma, Bruno Barros Silva em sua dissertação de mestrado, pelo ProfHistória, intitulada “*Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaque*”, reforça o potencial do lúdico ao alertar que é preciso fazer do espaço escolar, sobretudo do solo sagrado da sala de aula um “[...] lugar aberto ao lúdico que através de leveza, descontração e despreensão pode – desde que haja planejamento prévio para a atividade – gerar grandes oportunidades de ensino e aprendizagem [...]” (Silva, 2018, p. 71).

João Roberto Abraham Silva Souza, outro aluno do ProfHistória, em sua dissertação de mestrado nos traz a seguinte reflexão: “[...] o lúdico deve ser considerado um poderoso recurso pedagógico para a motivação e engajamento dos estudantes nas aulas de história” (Souza, 2021, p. 94). Mais especificamente, no tocante ao ensino de História, Giacomoni e Silva (2021) destacam que a prática docente que leva em conta o lúdico deve considerar o contexto da escola e da sala de aula, as dificuldades e particularidades das turmas, no que tange às aprendizagens dos conteúdos históricos, níveis de conhecimentos prévios e inconstâncias próprias do ambiente.

Por óbvio que o lúdico não é e nem será a forma infalível para a resolução de todos os problemas educacionais, mas pode ser o elo que possibilita a melhoria do alcance dos resultados com relação aos educadores motivados e comprometidos em oportunizar mudanças (Santos, 2020). Assim, possibilitar tais mudanças é um convite para que aqueles que se mostram muitas vezes desinteressados, possam ser novamente convidados a participar, a interagir e se sentirem ativos no debate e no diálogo com o que está sendo ensinado. Contudo, como nos aponta a estudiosa

Cibele Coelho Santos em sua dissertação de mestrado em Ciência da Educação: “Ao decidir pela atividade lúdica o educador deve levar em consideração a necessidade educacional dos seus educandos, adaptando sua atuação pedagógica ao modo de aprender de seus alunos” (Santos, 2020, p. 67). Ainda alerta em percurso similar:

O lúdico é essencial ao ambiente escolar, mesmo que a comunidade escolar (pais, responsáveis e professores) ainda não compreenda a sua importância como facilitador do aprendizado, por considerar que a escola não é lugar de brincar, mas apenas do aprendizado de atividades metodológicas (Santos, 2020, p. 21).

O lúdico como ferramenta de ensino é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, desenvolver estratégias que possam ser reproduzidas com os poucos recursos disponibilizados pelas escolas pode se constituir em caminho que torne fértil a experiência escolar, sobretudo após todo esse cenário mundial pandêmico vivenciado desde o início de 2020.

Embora estejam envolvidos outros fatores que extrapolam a ação ou a vontade do professor, como recursos, realidades sociais e familiares, políticas educacionais ou a falta delas, Luckesi nos traz uma reflexão importante, contudo exige que levemos em conta todas as variantes que fogem ao controle do docente:

[...] o educador necessitará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos, pois ele é o líder da sala de aula, cujo “tom” será o “seu tom”. Se ele for competente, sua sala de aula também o será; se ele for amistoso, sua sala também o será; se ele for agressivo, sua sala também o será; se for lúdico, sua sala também o será. O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo (Luckesi, 2014, p. 21-22).

Marcelle Minho, coordenadora educacional da Unidade de Inovação e Tecnologias Educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial da Bahia (SENAI-BA) e Lynn Alves, pós-doutora em Jogos e Aprendizagem pela *Università degli Studi di Torino*, na Itália enfatizam:

Para além da educação bancária e sua condição de passividade, criticada por Freire¹⁶ (1987), preconiza-se o protagonismo do aluno e sua ação permanente sobre o objeto de conhecimento. Experiências lúdicas têm sido uma alternativa para engajar os sujeitos em uma condição ativa no processo de aprendizagem; inclusive é possível perceber um crescente número de publicações que enfatizam a importância de tornar os espaços escolares lúdicos (Minho; Alves, 2020, p. 159).

¹⁶ FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Como nos aponta Luckesi em sua obra, de forma bastante contundente e lúcida: “Há ludicidade nas atividades da criança e do adolescente e do adulto. São experiências lúdicas, mas tendo por base atos diferentes. O que permanece é o estado interno de alegria, de realização, de experiência plena” (Luckesi, 2002, p. 21). E aponta com perspicácia sobre a presença da ludicidade em todas as fases da vida e nas mais diversas realizações ou atividades, revelando-se como um estado interno, de foro íntimo, com cada qual vivenciando sua experiência lúdica em suas idiossincrasias:

Na juventude, quantos sonhos e quantas alegrias nas pequenas conquistas rumo à vida adulta, em direção ao trabalho profissional, à manutenção e à sobrevivência, ao amor, ao serviço à vida. Na maturidade, tantos são os possíveis momentos lúdicos, no trabalho, nas relações amorosas, nas ciências, nos estudos, nas conversas, nas conferências, nos momentos de entretenimento e lazer... Com a idade mais avançada, o estado lúdico pode advir das diversas realizações naquilo que se gosta de fazer – trabalho, pintura, música, poesia, escrever, conversar, recordar, estar com filhos, netos, netas, viajar... Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância (Luckesi, 2014, p. 18).

No que concerne ao engajamento e envolvimento que o lúdico pode gerar, encontramos importante colaboração do autor neste sentido da potência que pode ter e como têm-se renegado em nome de uma questionável produtividade e, mesmo ultimamente, de uma prática pedagógica restrita a aprovar para exames a qualquer custo em um sistema de competição que muitas vezes leva os estudantes a períodos de muito estresse e frustração, quando não conseguem atingir os objetivos que são cobrados, como a aprovação em sistemas classificatórios de provas. Sem negar a importância que têm esses processos seletivos e, que devem ser alvo da prática pedagógica, mas não de forma exclusiva, como se outras possibilidades não fossem plausíveis no espaço da sala de aula, pois para além de êxito nas provas tradicionais estamos lidando com seres humanos, com sentimentos e este mundo sensível é igualmente importante não devendo ser deixado de lado no processo educacional:

Usualmente, em nossa sociedade, nós damos pouco lugar aos sentimentos. Em função de nossa herança iluminista, queremos aprender e ensinar somente pelo processo cognitivo e, em função de nosso comprometimento com a produtividade, buscamos sempre mais e mais atividades. Com isso, nossa experiência de sentir

permanece relegada ao segundo plano; ou ao terceiro, quarto,... último plano! (Luckesi, 2002, p. 16).

À vista disso, o processo educacional tende a reproduzir o que o discente, futuro trabalhador, encontrará fora dos muros da escola, em um cenário muitas vezes pintado como demasiadamente assustador, e de fato, muitas vezes o é. Mas, como no célebre discurso do personagem de Chaplin, em *O Grande Ditador*, de 1940, é preciso lembrar: “Não sois máquina, homem é que sois”¹⁷. Em outro trecho nos destaca brilhantemente: “Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade” (Discurso..., 2016, n. p.). Neste sentido, é preciso lembrar que a escola deve se constituir neste espaço de contestação social, referenciando-se como uma arena crítica e promotora de mudanças de realidades atrozess que têm levado gerações aos psicanalistas e psiquiatras. Os que podem pagar por isso, claro.

Isto posto, a escola pode ser mais que somente a preparação para se viver neste mundo hostil, mas concomitantemente pode preparar e dar elementos para contestar e tentar mudar essas realidades. Isto é, a escola pode e deve ser um espaço de contestação das realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e não só o local de preparação para provas, testes, vestibulares, concursos, treinamentos, pois como nos lembra Chaplin, não somos máquinas. No mesmo caminho, a reflexão trazida por Luckesi demonstra nitidez no debate de como a sociedade vem impondo uma dinâmica deletéria ao se concentrar somente no nicho produtivista:

O trabalho na sociedade capitalista se caracteriza exclusivamente como trabalho produtivo, ou seja, de alguma forma, ele deve dar lucro, mesmo que seja com sacrifício da vida e de seu significado, ou seja, pela alienação. No caso, o ser humano tem que trabalhar para produzir mais capital, não porá realizar-se nos anseios de sua alma. O trabalho como “valor de troca”, servindo ao capital, e não como “valor de uso”, servindo à vida. Essa foi uma das importantíssimas descobertas de Marx, ao estudar a sociedade capitalista. Nesse contexto, nós todos assimilamos a crença de que trabalho é sério, pesado; trabalho é trabalho, ludicidade é divertimento. Existem muitas frases cotidianas, que nós todos utilizamos inconscientemente, e que revelam essa crença de que o lúdico não é sério: “Isso aqui não é brincadeira; é trabalho duro”; “Agora, acabou a brincadeira, vamos para o sério”; “Aqui, nesse lugar, não se brinca, se trabalha”. E outras mais, que cada um de nós pode catalogar. Em síntese, trabalhar não pode ser lúdico, não pode trazer esse estado de experiência

¹⁷ JESUS, Valdeck Almeida de. ‘Não sois máquinas, homens é que sois’. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, ed. 477, 18 mar. 2008. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/feitosdesfeitas/nao_sois_maquinas_homens_e_que_sois/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

plena de alegria interna. Todavia, acredito que o trabalho, fora da ótica capitalista, é lúdico, porque criativo e prazeroso (Luckesi, 2002, p. 21).

E diante desta ótica nos convida a experimentar o lúdico como experiência enriquecedora da vivência. Já Souza, lembra também o papel que a ludicidade pode ocupar: "Consideramos o lúdico um potente elemento para envolver os (as) estudantes, uma força 'mágica' [...]" (Souza, 2021, p. 102).

E que espaço mais frutífero do que o solo transformador da sala de aula? Assim, mais uma vez nos faz um importante chamado que merece toda atenção daqueles que se propõem a tangenciar desta trilha tão somente produtivista:

Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, não pensa, nem age, nem sente; ele vivencia, ao mesmo tempo, sentir, pensar e agir. Na vivência de uma atividade lúdica, como temos definido, o ser humano torna-se pleno, o que implica o contato com e a posse das fontes restauradoras do equilíbrio (Luckesi, 2002, p. 16).

É muito excitante e prazeroso o trabalho que emprega o lúdico como instrumento pedagógico para a aprendizagem. O uso desse instrumento auxilia os professores a tornarem suas aulas mais ativas, dinâmicas, atrativas e assim, a aprendizagem se produz de forma mais espontânea (Santos, 2020). A autora ainda assinala:

O lúdico, na medida em que exerce uma função educativa, possibilita a aprendizagem do educando, na medida em que, de modo prazeroso, garante independentemente a assimilação de conteúdos e, conseqüentemente, sua concepção de mundo e seu conhecimento. É um componente eficaz para o método de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina (Santos, 2020, p. 38).

Ademais, explicita o lúdico como força de inovação pedagógica e importante nas relações interpessoais, sobretudo no ambiente escolar:

Por meio do lúdico, o docente tem a oportunidade de aprimorar sua prática pedagógica inovadora, uma vez que além de ampliar atividades prazerosas, o docente pode adaptar condições de intercâmbio entre os estudantes, aperfeiçoando o contorno de relacionamentos entre os mesmos (Santos, 2020, p. 62).

O lúdico nos conduz ao mágico e, com o intuito de já introduzir a discussão do que será tratado com mais ênfase no próximo capítulo, entendemos que o jogo é uma forma muito enriquecedora sobre o qual o lúdico pode se manifestar, sobretudo

no aspecto educacional, podendo gerar bons frutos no caminho do engajamento e do aprendizado, uma vez que o jogo ativa o estado lúdico.

Em sua tese de doutorado, Marco de Almeida Fornaciari, afirma que: “Muitas tentativas de definir o que é um jogo esbarram nas afirmações do filósofo Ludwig Wittgenstein¹⁸, segundo o qual ‘jogo’ é um caso exemplar de algo indefinível” (Fornaciari, 2021, p. 27).

Segundo Caillois (1990), o termo jogo designa não somente uma atividade específica a qual nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade, bem como o funcionamento de um conjunto complexo. O autor ainda afirma: “[...] não esboço simplesmente uma sociologia dos jogos. A intenção é lançar as bases de uma sociologia a partir dos jogos” (Caillois, 1990, p. 89). De acordo com ele, o que os jogos revelam não se distingue do que revela uma cultura. “Com o passar do tempo e com o evoluir de uma cultura, o que era instituição pode, agora, encontrar-se decadente” (Caillois, 1990, p. 86).

Como nos revela Antoni e Zalla, o jogo apresenta um longo histórico e tem força marcante na sociedade contemporânea, capaz de criar vínculos e ofertar prazer proporcionado pelo lúdico:

Com o seu longo histórico e ainda grande peso nas relações sociais contemporâneas, o jogo se faz presente no imaginário infantil. Seu uso como recurso pedagógico acaba por agenciar, de um lado, elementos da memória afetiva do... estudante, estabelecendo pontes entre a experiência socialmente adquirida e os saberes formais e, de outro, apela às suas sensibilidades corporais e expressivas, oportunizando espaços de ação e criação. A prática do jogo elabora, assim, vínculos entre os jogadores e os convoca a aderir a seu conteúdo que, por estar associado a um tempo extraescolar, se consolida a partir de outros tipos de referenciais. Transportados para a sala de aula, as experiências cotidianas e o prazer das atividades lúdicas conferem a tais vínculos uma nova dimensão (Antoni; Zalla, 2018, p. 113-114).

Para Huizinga os jogos representam atividades sem caráter impositivo, os mesmos se manifestam de forma livre, voluntária e prazerosa, proporcionando um

¹⁸ **Ludwig Joseph Johann Wittgenstein** (1889-1951), filósofo nascido na Áustria, com importante atuação nos campos da Filosofia e da Linguística, durante a primeira metade do século XX. Se destacou por sua singular participação no movimento filosófico denominado “virada linguística” – ou “giro linguístico” –, aproximando os campos linguísticos e filosóficos. De acordo com Ferraro (2021), o referido filósofo utiliza o termo jogo porque compara a linguagem a um jogo de xadrez, considerando as palavras como peças do mesmo jogo e a escolha de cada uma delas no tabuleiro como sendo uma jogada, um lance a ser precisamente executado.

mundo imaginário capaz de absorver inteiramente o jogador, concomitantemente apresentando regras que delimitam o que é permitido (Ramos; Anastácio, 2020).

Já para Caillois: “É o jogo que subsiste entre diversos elementos que permite o funcionamento de um mecanismo. Por outro lado, esse jogo não deve ser exagerado pois a máquina enlouqueceria” (Caillois, 1990, p. 12). E vai além: “Os princípios do jogo desencadeiam consequências imprevisíveis. A sua acção [sic], para melhor ou para pior caracteriza-se por uma natural fecundidade” (Caillois, 1990, p. 87).

Como assevera Huizinga (2018) há no jogo uma tendência para ser belo e, segundo o mesmo:

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo” privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (Huizinga, 2018, p. 13).

Huizinga menciona ainda, o aspecto apaixonante intrínseco ao jogo e a incessante busca que há para que se chegue ao objetivo proposto, garantindo sua terminalidade:

Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço. Uma criança estendendo a mão para um brinquedo, um gatinho brincando com um novelo, uma garotinha jogando bola, todos eles procuram conseguir alguma coisa difícil, ganhar, acabar com uma tensão [...] quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo (Huizinga, 2018, p. 14).

Por óbvio que todo jogo carrega em sua essência alcançar seu objetivo final, garantir a vitória, porém não sem o respeito devido àqueles que se “enfrentam”, não sem entender o erro como uma oportunidade. O jogo, aqui assume seu papel pedagógico, no qual é preciso entender que não há vitórias sucessivas, não há garantia de êxito, há a *alea* (sorte) ou a falta dela, o jogo traz suas particularidades:

O jogo supõe, sem dúvida, a vontade de ganhar, pela utilização plena dos recursos e pela exclusão das jogadas proibidas. Mas exige mais: é preciso ser cortês para com o adversário, dar-lhe confiança, por princípio, e combatê-lo sem animosidade. É preciso ainda aceitar antecipadamente uma eventual derrota, o azar ou a fatalidade, admitir sem cólera nem desespero. Quem se zanga ou lamenta cai logo em descrédito. Com efeito, uma vez que toda nova jogada surge como um princípio absoluto, nada está perdido, e o jogador, em vez de se recriminar ou desanimar, tem oportunidade de redobrar esforços (Caillois, 1990, p. 16).

De acordo com Johan Huizinga existe um conceito chamado “círculo mágico”, o qual explicando de modo muito trivial, consiste em um ambiente com limitações imaginárias, cujas regras e os contextos de um jogo fazem sentido. Assim, esse “círculo mágico” explicaria a sutil relação entre o mundo real e o mundo do jogo, na qual, apesar de não existirem barreiras físicas ou algum aviso, os participantes sabem que estão em um jogo, com suas regras e outras características inerentes ao mesmo (Sanches, 2021).

Neste contexto do que é apresentado como círculo mágico, Katie Salen e Eric Zimmerman nos trazem importante contribuição:

Jogar um jogo significa entrar em um círculo mágico ou, talvez, criar um quando o jogo começa. [...] O termo mágico é adequado porque há, de fato, algo verdadeiramente mágico que acontece quando o jogo começa. Um jogo de gamão elegante sozinho pode ser uma linda decoração da mesa de centro [...], mas, uma vez que você senta com um amigo para jogar um jogo de gamão, a organização das peças de repente se torna extremamente importante. O tabuleiro de gamão se torna um espaço especial que facilita a execução do jogo. A atenção dos jogadores é intensamente focada na partida, o que medeia sua interação por meio do jogo. Enquanto o jogo está em andamento, os jogadores não organizam e reorganizam casualmente as peças, mas movem-nas de acordo com regras muito particulares. No círculo mágico, os significados especiais florescem e agrupam-se em torno de objetos e comportamentos. Com efeito, uma nova realidade é criada, definida pelas regras do jogo e habitada por seus jogadores (Salen; Zimmerman, 2014, p. 111-112).

A fim de marcar as discussões do próximo capítulo apontamos uma importante reflexão de um dos maiores filósofos da humanidade. O jogo é, como diz Platão, uma outra aposta, um belo perigo que vale à pena correr o risco (Caillois, 1990).

E por derradeiro, com o intuito de fechar este capítulo, entendemos o lúdico como uma esfera do espontâneo, um traço de originalidade que se manifesta de forma livre e sutil, sem o peso de convenções sociais herméticas. O lúdico é o desfrutar de momentos sem amarras, uma construção permanente de reinvenção diante da realidade, um frear em um mundo desenfreado, é o fluir da imaginação, e mesmo, uma reflexão sobre nossa própria existência.

3

Aprofundando o debate: a ludicidade através dos jogos

Como já debatido anteriormente, o que se tem diariamente nas salas de aulas são desafios para que a atenção dos alunos esteja despertada à prática pedagógica do professor e às informações que estão passando, para gerações cada vez mais digitais e vislumbradas pela imagem, haja vista redes sociais dedicadas tão somente a elas, como por exemplo o Instagram.¹⁹ Neste sentido, importante salientar o que assevera Schwartz:

O papel dos educadores, das escolas e das práticas sociais é redefinido por sistemas de informação e comunicação cuja arquitetura responde cada vez mais aos imperativos de uma nova economia política do conhecimento adequada às moralidades pós-modernas. Tornou-se não apenas urgente, mas inevitável pensar criticamente a digitalização e, ao mesmo tempo, reconhecer o caráter complexo dos novos meios, ampliando o debate sobre o lugar do indivíduo, o sentido de sua formação e a temporalidade que se abre para a formulação de projetos com perspectivas locais, concretas. Crianças e adolescentes são os principais portadores dessa vida digital anterior à escola, cada vez mais interpondo-se em relações familiares e sociais (Schwartz, 2014, p. 12).

Assim, é preciso levar em conta os conhecimentos prévios dos quais os estudantes são portadores, bem como a realidade atual de imersão tecnológica, sobretudo nos *smartphones*, dessa vida digital pregressa à escola, sejam em maior ou menor grau devido às condições de acesso, estando os mais vulneráveis do ponto de vista social, sujeitos a informações reduzidas, mas não isentos desse processo de captura pela rede mundial de computadores. Como já fora dito, não sem os excluídos digitais, seja pela ausência de acesso ou pelo referido acesso muito limitado pelo pacote de dados que possuem, que só os permitem acessarem basicamente as redes sociais, nas quais por muitas vezes as informações são demasiadamente superficiais.

Dessa maneira, ao navegar pela *Internet* muitos acabam “naufragando” numa miríade de informações e também de desinformações e, sem decantar o que acessa, suas fontes e a sua veracidade acabam perdidos em meio a tantas notícias. Metaforicamente lembra o que brilhantemente, Lewis Carroll na sua famosa obra,

¹⁹ **Instagram:** rede social criada em 2010, por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger, com foco em publicações de fotos e vídeos por meio de telefones celulares principalmente. Em 2021, rompeu a marca de 2 bilhões de usuários ativos por mês, que o coloca na posição de segunda maior rede social do mundo.

“*Alice no País das Maravilhas*”, de 1865, ilustrou. Parafraseando o célebre autor ao retratar a escolha dos caminhos, na obra literária: Alice pergunta ao Gato Cheshire qual o caminho deveria seguir. E o gato responde com outra pergunta: Para onde você quer ir? Alice responde que não sabe para onde quer ir. E o gato responde: Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve. Isto é, para quem não sabe o que busca ou procura somente o que pretende escutar em termos de informações, há o risco de ser conduzido para caminhos que levarão a se perder e se distanciar da veracidade dos fatos, bem como da robustez das informações.

Assim, como é inevitável o contato com esse mundo digital, usá-lo a favor na construção de propostas pedagógicas e como mais uma trilha no espaço escolar, pode conduzir a caminhos que levem ao êxito nas atividades educacionais que se propõem a romper com um sistema de aulas que sejam, exclusivamente, pautadas em exposição de conteúdos para que depois sejam cobrados em uma avaliação tradicional.

Recorrendo mais uma vez a Gilson Schwartz o mesmo traça um paralelo importante sobre a realidade que nos cerca atualmente, neste mundo inundado por tecnologia e informação instantânea disponível a todo momento na palma de nossas mãos, e nos alerta:

A cultura digital promove novas demandas e instaura dinâmicas que desafiam autoridades, controles e medidas de desempenho pessoal, social, educacional e profissional. Essa realidade traz desafios e oportunidades para os professores, caso pretendam cerrar fileiras com seus alunos em defesa de práticas pedagógicas inspiradoras, capazes de ir além da mera transmissão de informações (Schwartz, 2014, p. 17).

Desta feita, lançar mão desta cultura digital atrelada a outras propostas pedagógicas, como por exemplo os jogos e seus mais diversos formatos, inclusive mesclando o virtual e o analógico, demonstra-se uma rica oportunidade para ter a atenção dos discentes em meio a este mundo de telas eletrônicas, para que seja possível práticas de ensino-aprendizagem que possam ir além da transmissão de informações.

Desse modo, para transpor tal realidade o jogo apresenta-se como uma proposta pedagógica de grande potencial, tendo em vista que o jogo abre uma brecha, um intervalo no cotidiano, no sério, abre um leque de opções, além das

responsabilidades do habitual e, por isso, pode introduzir um espaço lúdico no meio do sério (Albornoz, 2009).

Ainda de acordo com Suzana Guerra Albornoz, outras características naturais inerentes aos jogos são a excitação e a fascinação. Esse poder de fascinação pode ser analisado até mesmo por suas manifestações fisiológicas, uma vez que a fascinação tem capacidade de excitar e invadir a intensidade psicológica do indivíduo (Albornoz, 2009). Em linha convergente, Huizinga traz valorosa contribuição: “O jogo lança sobre nós o feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (Huizinga, 2018, p. 13).

Quanto a este tão importante e necessário intervalo no cotidiano, assinalam lucidamente, Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, referindo-se ao ato de jogar:

Jogar é instalar-se na passagem, em um intervalo do nosso cotidiano. Estar desobrigado a “estar” e comungar com um eu que vai sendo outro, numa continuidade que não se mede, nem se estabelece ordem, nem autor. Jogar consiste mesmo, então, em brincar. Uma brincadeira com o tempo, numa instalação mesma no que divide passado e futuro. Sempre apontando à conservação do passado e à espera do futuro. O jogo é o próprio ato. É brincar em ato, nem uma forma que antecede a brincadeira, nem um resultado esperado que se divida do próprio ato de brincar e, então, que ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um “não-saber ao saber” (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 15).

Em sua dissertação de mestrado, Fernando Nascimento Rocha do Amaral ratifica a posição trazida à baila pelos autores supramencionados: “Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni encaram o jogo em sala de aula como uma evasão das obrigações características desse ambiente, um intervalo no cotidiano” (Amaral, 2019, p. 22).

Assim, é necessário no que concerne ao tema da ludicidade, promover um diálogo com obras e textos recentes que estejam concatenados com a ideia de entender que, como aponta Schwartz: “A arquitetura lúdica da informação nos jogos inspira novas linguagens e gêneros, pode ser também a matriz para redesenhar ensino e aprendizagem, superando os modelos fabris e prisionais” (Schwartz, 2014, p. 21).

E neste processo de proposição, novas experiências encantadoras podem surgir gerando um maior engajamento dos estudantes e, uma destas formas, são os

jogos, pois segundo o autor de *Homo Ludens*: “Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (Huizinga, 2018, p. 11).

Partindo dessa premissa, a atividade lúdica no caso em tela desta dissertação, um jogo de tabuleiro, deve ser construído observando-se o interesse dos alunos durante as aulas para que notem que estão sendo escutados em seus devidos interesses, tendo em vista que:

As atividades lúdicas implicam que o educando seja o mediador da atividade planejada e determine os principais objetivos para que o jogo e a brincadeira tenham um caráter pedagógico proporcionando o diálogo social e o desenvolvimento cognitivo (Santos, 2020, p. 24).

Dessa forma, a atividade proposta ganha um sentido maior não só para o discente, mas para o jogador que está ali a encarar o desafio que se coloca em forma de jogo, pois jogar é uma potência em si.

O lúdico em sala de aula é gerador de experiências deveras convidativas aos estudantes e igualmente enriquecedoras do ponto de vista pedagógico. Como muito bem assinala, Alan Richard da Luz: “[...] o jogo se autoalimenta e mantém o jogador motivado e imerso” (Luz, 2018, p. 42). Em panorama consentâneo, nos aponta Poltronieri: “O campo de visão humano é ampliado no processo lúdico de jogar” (Poltronieri, 2018, p. 87), já que ao jogar deixa a condição tão somente de aluno, mas se constitui em jogador, participante ativo daquela atividade.

É neste caminho que o mesmo observa:

O lúdico pode ser chamado, portanto, de “forma viva”, designando todas as qualidades relacionadas com o que observamos e criamos. Jogo, assim, deve ser entendido como um estado do homem, em que este se encontra livre e se relaciona com a liberdade de forma desimpedida. De forma lúdica, portanto (Poltronieri, 2018, p. 87).

Neste sentido, a ludicidade estabelece forte diálogo com os jogos. Apesar deste debate ser recente é relevante trazer à tona o apontamento feito proficuamente por Schwartz, recorrendo à História de maneira a explicar que há muito se pugna por outras dinâmicas na educação:

Muito antes de Descartes e, portanto, dos computadores em rede, é apaixonante retomar alguns dos principais momentos da história do pensamento ocidental na sua origem, nos modos como a Antiguidade enquadrou a educação e como os jogos foram desde cedo pensados no projeto da pólis: esse parece ser ainda o melhor antídoto para as visões ingenuamente cartesianas e calculistas que, em última análise,

serviram (e ainda servem) para a manutenção de mecanismos instrucionais e correcionais contemporâneos (Schwartz, 2014, p. 20- 21).

Já em debate acerca da segunda metade do século XX, Sanches nos sinaliza: “A ideia de utilizar jogos para educar não é nova, muito pelo contrário. É possível encontrar registros de iniciativas desse tipo há mais de cinquenta anos. No entanto, de lá para cá, é evidente que as coisas mudaram bastante” (Sanches, 2021, p. 21). Ou, como nos lembra o célebre autor de *Homo Ludens*: “[...] o espírito lúdico continua vivo em nossa época, nas diferentes partes do mundo” (Huizinga, 2018, p. 194). Ou ainda Roger Caillois, ao nos recordar que: "O mundo dos jogos é tão variado e complexo que o seu estudo pode ser abordado de inúmeras maneiras" (Caillois, 1990, p. 187).

Dessarte, estamos diante de um campo de pesquisa com bastante terreno a ser explorado, decantado e debatido, sobretudo no aspecto educacional, em um processo de transformação do ambiente escolar, podendo inclusive através da escola gerar uma mudança social, já que esta importante instituição do tecido social tem papel fulcral na formação humana.

Obviamente, não há essa pretensão com a pesquisa que por ora se apresenta, mas tal reflexão é uma lacuna que pode ser preenchida em futuras pesquisas à medida que a prática da ludicidade por meio dos jogos forem avançando nos espaços escolares. Como nos atesta Fava neste percurso: “[...] a promoção da experiência lúdica como via de transformação de comportamentos e hábitos humanos” (Fava, 2018, p. 63) e complementa de maneira bastante pontual: “[...] os jogos são vistos como um complexo fenômeno cultural, não apenas como validação do entretenimento, mas especialmente no que diz respeito à promoção de mudanças e engajamento para o bem social” (Fava, 2018, p. 52).

3.1

Jogar: a “apoteose do elemento lúdico”

Baseado nesta premissa trazida por Huizinga (2018), o jogo pode constituir-se na “apoteose do elemento lúdico”. Desse jeito, iniciamos este tão importante diálogo com estudos e publicações sobre as temáticas que se comungam atrelando ludicidade e os jogos no processo de ensino-aprendizagem, neste caso, o ensino de História.

Na pesquisa e revisão bibliográfica realizada sobre jogos e ensino, algumas questões são recorrentes. Uma delas argumenta que os jogos são insuficientes do ponto de vista educativo, pois não garantem o aprendizado. Outra, que os jogos no ensino constituem-se em um novo filão para o processo de ensino-aprendizagem. Embora, aparentemente, excludentes, nenhuma das duas encerra a problemática a contento (Santos, 2014).

Ou seja, refutar a ideia do lúdico no processo educacional, bem como o uso de jogos é abrir mão de novos e promissores horizontes na construção de práticas que são deveras poderosos instrumentos de interação entre os discentes e destes para com os professores. Assim como, seria ingênua a crença de que os jogos resolveriam todos os problemas de atenção, interesse, interação e aprendizagem. Como pondera Bernardes: “Cada qual tem, a seu modo, limitações e é sobre tais inconsistências que inicio a discussão entre jogos e o ensino. Em primeiro lugar, a inviabilidade dos jogos para o ensino me parece ser, de fato, uma falsa questão” (Bernardes, 2017, p. 47).

Roger Caillois elenca em sua obra, como a discussão sobre os jogos durante longo tempo esteve limitada, por exemplo, a atividades de caráter infantil, mais ligada aos brinquedos, sem lhe dar o devido valor cultural, que é intrínseco ao jogo, como já fora visto no capítulo anterior:

Durante muito tempo, o estudo dos jogos limitou-se a ser a história dos brinquedos. A atenção detinha-se nos instrumentos ou nos acessórios dos jogos, muito mais do que na sua natureza, nas suas características, nas suas leis, nos instintos que pressupõem, e no tipo de satisfação por eles proporcionada. Geralmente, os jogos eram todos por simples e insignificantes diversões infantis. Não se sonhava sequer atribuir-lhes o menor dos valores culturais (Caillois, 1990, p. 79).

A opção pelos jogos é uma possibilidade assaz oportuna, já que desde muito cedo do ponto de vista etário temos experiências com algum tipo de jogo e geralmente nos envolvemos com eles e com suas dinâmicas na busca pelos objetivos traçados em seu universo: “[...] todos certamente lembramos de grandes jogos, nossos ou de outrem, como partidas de futebol ou rodadas de um jogo de tabuleiro” (Giacomoni; Silva, 2021, p. 279). Em linha de raciocínio similar, Tatiane de Souza Ritter, em sua dissertação de mestrado, faz uma importante consideração: “O brincar, o lúdico sempre foi elementar na formação das crianças, desde muito pequenos é perceptível o quanto a brincadeira os atrai, e isso não se esgota com o

decorrer dos anos, tanto que o fascínio do jogo permanece mesmo em idade adulta” (Ritter, 2016, p. 33). Ou seja, jogar faz parte de nossas vidas desde a mais tenra idade e não se esgota na idade adulta.

Necessário também, conduzir ao debate ora proposto, a reflexão feita por Marcella Albaine Farias da Costa, no que tange à presença da esfera lúdica em diferentes fases da vida do ser humano:

[...] brincar é uma coisa do ser humano, é uma expressão, acontece de diferentes formas, nas diferentes etapas da vida, devendo estar presente sempre. Esse ato possibilita a liberdade do tempo, de espaço e de criação, é uma linguagem do espontâneo, da alma, é alegria, é viver em plenitude e liberdade (Costa, 2017, p. 29).

A partir disso, há inclusive uma memória que remete algum tipo de participação em jogos, relembrando momentos de descontração, socialização, interação e a própria disputa inerente aos mesmos. Ao jogar insere-se também o encontro com outras pessoas, nos jogos que obviamente demandam mais de um jogador, com as quais dividiremos esse tempo de diversão, aprendizado e mesmo de algum grau de tensão que faz parte do ato de jogar. Vale aqui lembrar o que Johan Huizinga anunciou em sua célebre obra: “[...] o pensamento humano sempre caminhou em direção à esfera do puro jogo” (Huizinga, 2018, p. 182).

Em perspectiva complementar, Marcello Paniz Giacomoni nos convida a refletir sobre outra esfera dos jogos e sua capacidade de nos transportar para realidades diferentes das que vivemos, amplificando a provocação feita por Huizinga no parágrafo anterior:

Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo (Giacomoni, 2018, p. 111).

No que concerne ao uso dos jogos como ferramenta pedagógica e mesmo em sua essência, o que se percebe na realidade, em algumas situações, é uma estigmatização dos mesmos, visões muitas das vezes eivadas de posturas defensivas em relação a esta possibilidade lúdica, como podemos perceber na observação a seguir feita por Sanches: “[...] jogos eram proibidos em muitos ambientes escolares. O não entendimento do valor dos jogos, de maneira geral, criava essa hierarquia e esse preconceito contra eles, que, na verdade, eram muito ricos” (Sanches, 2021, p. 22). Tratava-se e, em muitas situações ainda se trata, o jogo como uma atividade

alheia ao sério e à produção de conhecimento, muitas vezes incapaz de imprimir possibilidades enriquecedoras de aprendizagem, sobretudo em uma sociedade marcada pela disputa, pela competitividade, assim como pela adaptação à realidade econômica da busca incessante por resultados e aprovações:

[...] eletrônicos ou não, há uma crítica acerca dos jogos em nossa sociedade, que se manifesta de diferentes formas. Considerando esta e abordando a negação da potencialidade dos jogos no ensino, há que se contar com uma perspectiva que entende a escola como espaço para uma formação mecanicista, onde os estudantes devem sair dotados de uma série de informações e preparados para o trabalho. Ainda que essa concepção esteja longe de ser a principal concepção de escola em nossa sociedade, ela persiste no cotidiano dos professores que se recusam a repensar sua prática de ensino. Logo, para estes que se guiam por critérios quantitativos, que dobram e confundem a educação com índices de desempenho, retidão e disciplina, o jogo – novamente pela sua não-seriedade – não pode ser “levado a sério”. A associação entre entretenimento, a improdutividade e perda de tempo está intimamente ligada a noções de formação para o trabalho e pragmatismo, típicas da sociedade capitalista (Bernardes, 2017, p. 51-52).

Dessa maneira, renegar o papel do lúdico nas instituições escolares é refutar a função que os mesmos têm no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade, como já explorado no debate feito no primeiro capítulo desta dissertação, no qual mergulhamos na obra de Johan Huizinga, bem como desperdiçar uma valiosa oportunidade de experimentação de novas nuances que podem ser vivenciadas através dos jogos dentro do seio das instituições de ensino:

Negar o universo simbólico lúdico, sob o argumento de que esse não é o papel da instituição escolar, é negar o trajeto do desenvolvimento humano e sua inserção cultural. É desviar a função da escola do processo de construção de valores e de um sujeito crítico, autônomo e democrático. É negar, principalmente, as possibilidades da criatividade humana. Por isso, é preciso ousar. Infinitamente ousar brincar na escola (Costa, 2017, p. 28 *apud* Vasconcelos, 2006, p. 58-59).

De igual forma, Carla Beatriz Meinerz reforça que o jogar é um importante cimento da prática cultural:

Ao valorizarmos a emoção e o encantamento como elementos importantes nas relações sociais e nos processos próprios de construção do conhecimento, seja ele científico, escolar ou do senso comum, tendemos a incorporar o jogar em nossos modos de fazer, não apenas como elemento menor ou ornamental, mas como prática cultural importante para a circulação de saberes e fazeres (Meinerz, 2018, p. 75).

Importante destacar de igual modo a reflexão promovida por Ritter, acerca das perspectivas que os jogos possibilitam em relação às aulas tradicionais, uma

vez que colocam os discentes de forma ativa à frente de um desafio, o que se torna um elemento de fascinação e mesmo de grande motivação para a superação do que o ato de jogar irá trazer:

O jogo traz elementos diferentes da aula tradicional, pois os alunos são desafiados a corresponder a uma tarefa, a vencer algo imposto, a motivação nesse caso é a mola propulsora para o desenvolver dessas aulas, já que a atração não é mais simplesmente o “ouvir” de uma aula expositiva. Com o jogo o aluno se torna ativo, está à frente da construção do seu conhecimento, toma decisões, e age de forma autônoma para buscar o seu conhecimento, as decisões por ele tomadas o vão deixar cada vez mais perto do seu objetivo: vencer a tarefa designada, ou mais distante, o que de qualquer forma, com a mediação do professor, tende a motivá-lo a correr atrás da melhor forma possível para efetuar com êxito a tarefa (Ritter, 2016, p. 33).

Em trilha semelhante, Wilderson Alves Leite, em sua dissertação de mestrado, faz uma relevante defesa da utilização dos jogos no espaço escolar, bem como o papel do lúdico no mesmo:

Defendo a ideia que está na hora da escola assumir outro papel, com propostas e práticas mais prazerosas, que passam pelo lúdico, inerentes ao ser humano, o ser brincante. Permitir o brincar durante o processo de ensino-aprendizagem é uma maneira de se superar a ideia tradicional de recreio ou intervalo, de separação entre produção de conhecimento e momentos de descontração, para tornar o processo mais harmônico e menos mecanizado (Leite, 2021, p. 31).

Ou seja, é hora das instituições de ensino tomarem em suas mãos os seus destinos e fazerem a defesa do lúdico dentro de seus espaços, rompendo com uma ótica míope com foco tão somente em modelos mecanicistas e voltados para o êxito em exames e testes sejam internos ou externos. Jogar na educação e na história é coisa muito séria. Não se trata de substituir qualquer modelo educacional baseado na preparação para exames e provas, mas uma forma de agregar novas mecânicas e propostas de aula que tenham no jogo um mote a ser também prestigiado, experimentado e vivenciado.

Aqui também, merece a devida menção a discussão levantada por Marco de Almeida Fornaciari, em sua robusta tese de doutorado, deveras relevante, ao afirmar que: “[...] entendo que a melhor maneira de contribuir para que jogos de qualquer natureza sejam aceitos como objetos de estudo legítimos é tratá-los como legítimos, abrindo mão, portanto, de posturas já desnecessariamente defensivas” (Fornaciari, 2021, p. 10).

É bastante animador o diálogo com os novos debates levantados no campo da ludicidade e dos jogos, posto que além de vislumbrar o erro como uma possibilidade de aprendizagem traz a reboque também o desafio, o prazer, a criação de possibilidades, como nos aponta Almeida e Tomceac:

[...] o lúdico em atividades escolares, se verifica por indicadores que podem ser observados enquanto se joga. É nesse momento que o lúdico se manifesta no jogador, por meio de sensação de desafio, obtenção de prazer funcional, criação de possibilidades e disposição delas, presença de dimensão simbólica, expressão de modo construtivo ou relacional (Almeida; Tomceac, 2020, p. 14).

Na mesma direção, Silva *et al.* trazem importante contribuição sobre o papel do jogo nas relações sociais, na relação entre docentes e educandos, bem como o espírito cooperativo que podem proporcionar dentro das unidades escolares que se permitem a tal experiência:

As mesas de jogos produzem amizade. Para Huizinga (2014), não temos como retirar o papel do lúdico na formação de agrupamentos sociais permanentes como clubes, clãs, irmandades, fraternidades, dentre outros. As excepcionalidades do jogo, seu ar de mistério, o clima de tensão, envolve seus parceiros e cimenta a parceria. E jogar na escola é mudar qualitativamente os vínculos entre docentes e estudantes no sentido da cooperação, do afeto, do compartilhamento de emoções (Silva *et al.*, 2020, p. 388-389).

De fato, a experiência do jogo na escola é por certo um salto qualitativo na relação entre docentes e discentes, deixando essa convívio mais leve, menos hierarquizado, mais espontâneo, tendo em vista que acessa-se com mais facilidade o campo afetivo, da descontração, rompendo posturas herméticas da própria dinâmica que algumas salas de aula e escolas têm.

David de Oliveira Lemes e Murilo Henrique Barbosa Sanches levantam significativa questão sobre o papel crucial que os jogos têm na mobilização de um fator primordial no processo educacional, qual seja, o engajamento:

Em educação, para o aprendizado acontecer efetivamente, altos níveis de engajamento são essenciais. Então, parece natural tentar abstrair as características positivas do jogo e inseri-las em experiências de ensino. Antes vistos como inimigos do aprendizado, como elementos de distração, os jogos estão sendo reconsiderados por trazerem um elemento primordial para o aprendizado: o engajamento (Lemes; Sanches, 2018, p. 187).

Considerável evidenciar o que é relatado por Leiva Cristina Severino Botelho, em sua dissertação de mestrado, em pertinente apontamento sobre o potencial de

interação proporcionado pelos jogos e suas múltiplas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem:

Apoiado no potencial de interação oportunizado pelos jogos, torna-se perceptível que eles passam a ser encarados como uma alternativa promissora entre as linguagens e metodologias possíveis para o ensino no contexto atual que vivemos (Botelho, 2022, p. 28).

Para além do engajamento e a interação, primordiais ao processo educacional, Priscilla Garone e Sérgio Nesteriuk nos alertam para outro fator crucial e de tamanha importância no referido processo, que é a capacidade que os jogos possuem de motivar: “Os jogos contribuem para o processo de aprendizagem do estudante, possibilitando uma experiência diferenciada com o conteúdo e tornando-se, sobretudo, atividade de motivação” (Garone; Nesteriuk, 2018, p. 177).

Dessa forma, o lúdico aliado ao jogo é capaz de aliar engajamento, motivação e interação. “A atividade de jogar insere os jogadores no círculo mágico, isto é, ao imergirem no universo do jogo, eles se desligam e ficam alheios ao seu entorno” (Minho; Alves, 2020, p. 159).

É preciso trazer à tona o que nos apresenta proficuamente, Rosemeire da Silva Carriel, Silvia Mera Ponce e Sílvia Vampré Ferreira Marchetto, sobre como estudos recentes têm demonstrado que o jogo traz inúmeros benefícios para a aprendizagem significativa dos estudantes, não obstante a desconfiança e, muitas das vezes também o preconceito de educadores, sistemas de ensino, pais e instituições escolares:

[...] se cria no jogo um espaço profícuo para a aprendizagem significativa, uma das bases que sustentam os objetivos da educação moderna. Apesar do jogo ainda ser visto por muitos educadores e pais com reserva de desconfiança, estudiosos em educação e neurociência apontam inúmeros benefícios no uso dos jogos como instrumento eficaz de aprendizagem (Carriel; Ponce; Marchetto, 2020, p. 127).

Dentro de uma ótica que se permita debater um novo pensar das práticas pedagógicas e da própria prática docente, no atual contexto geracional, destacamos: “A possibilidade de transformar as salas de aula em um ambiente interativo e prazeroso nunca esteve tão presente. Deve-se considerar ainda que a geração atual não é tão responsiva à educação tradicional; ela se motiva e interage com jogos [...]” (Lemes; Sanches, 2018, p. 187-188). Dessa maneira, aproveitar este momento em que modelos mais tradicionais estão sendo questionados é uma grande oportunidade

para que o diálogo sobre a utilização dos jogos sejam inseridos nos debates dos projetos pedagógicos das escolas, das políticas educacionais e mesmo dentro das discussões acadêmicas como uma viabilidade e oportunidade inestimável e eficaz.

Todavia, como aponta Sanches: “Precisamos estar de peito aberto para entender que tudo se inicia com uma mudança de cultura e de entendimento de como as atividades em sala de aula funcionam” (Sanches, 2021, p. 29). E ainda dentro de mais uma reflexão importante: “É permitir-se testar em um ambiente controlado e, com base no que dá certo e errado, melhorar o método” (Sanches, 2021, p. 31).

Como nos alerta Meinerz é preciso vislumbrar suas potencialidades, mas mantendo um olhar lúcido sobre os jogos, não os tratando como métodos infalíveis na melhoria dos resultados educacionais:

Cabe destacar aqui que *não queremos didatizar o jogo* no sentido de pensá-lo como técnica única ou método capaz de garantir melhores resultados em relação aos vividos em nosso cotidiano como professores. Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área (Meinerz, 2018, p. 74).

Como explicitado não se trata de uma defesa incondicional dos jogos como meios infalíveis de ensino ou requisitar nenhum privilégio no que argumentamos, não se busca esse entendimento, nem tampouco se faz uma defesa neste sentido, mas é defender um debate honesto em que o lúdico tenha lugar de destaque e que seu potencial possa ser levado em conta como uma viabilidade a ser explorada.

Segundo Busarello (2018), o ato de jogar além de proporcionar prazer, é uma forma de o indivíduo desenvolver habilidades cognitivas, estimular a atenção, assim como a memória. Jogos são capazes de promover contextos lúdicos que podem favorecer a aprendizagem. E na mesma linha, adverte Poltronieri ao tratar do caráter independente do jogo por meio de atividades lúdicas:

[...] o caráter do jogo, quando tratado conceitualmente, se revela por meio de atividades lúdicas que a princípio se desenvolvem de maneira desinteressada, sendo independentes do comportamento, do estado de ânimo ou da própria subjetividade de quem participa como jogador. O jogo possui um caráter independente, não estando condicionado a quem o joga e muito menos sendo determinado pelo jogador (Poltronieri, 2018, p. 87).

Ademais, os jogos trabalham com um panorama de socialização e de saber lidar com frustrações, com as perdas, de entender que como na vida se ganha e se

perde o tempo todo, que como na vida não há vitórias sucessivas e nem derrotas permanentes: “[...] a educação precisa de espaços onde o erro faça parte do aprendizado, onde os problemas gerem inquietações que estimulem a criatividade e novas ideias, testadas por meio da realização de projetos práticos” (Zeltzer *et al.*, 2020, p. 86).

Há ainda no jogo uma certa fluidez, que leva ao que o psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi, chamou de estado de fluxo²⁰, que gera uma profunda atenção a partir de estímulos que são relevantes em determinado momento para uma pessoa, ou seja, o instante em que uma pessoa está totalmente concentrada e absorta em uma atividade.

Em vista disso, o lúdico agregado ao uso dos jogos é de grande valia para a melhoria do ensino e para a dinâmica das aulas, uma vez que promove um resultado expressivo que se consolida gradual e naturalmente, constituindo-se, indubitavelmente como forte aliado à prática pedagógica (Santos, 2020). De maneira congênere, nos destaca Daniela Karine Ramos e Bruna Anastácio: “O uso dos jogos nas escolas agrega a possibilidade de mediação e interação social, que podem ampliar os ganhos sobre o desenvolvimento cognitivo” (Ramos; Anastácio, 2020, p. 114).

Entretanto, neste universo dos jogos percebemos que há por certas ocasiões abordagens com um olhar limitado, pois muitas das vezes se dá mais atenção aos jogos eletrônicos como se somente estes fossem capazes de mobilizar as potencialidades no ensino, desconsiderando uma grande gama de outros jogos que podem colaborar igualmente:

Uma limitação, no entanto, é de que muitos entusiastas dos jogos consideram apenas os jogos eletrônicos como potencial de mobilização no ensino. Ao se restringir a questão aos jogos eletrônicos, se afirma que a relação entre jogos e ensino é uma novidade e se desconsidera as potencialidades de uma gama bem mais ampla de jogos. E nisso reside uma importante característica: independente da estrutura ou concepção da imensa variedade de jogos criados ao longo da história, muitos foram e são utilizados para ensinar, ainda que esta não seja sua proposta original (Bernardes, 2017, p. 53).

²⁰ O conceito de estado de fluxo, criado por Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021), psicólogo húngaro, é um dos grandes argumentos do uso de jogos e experiências análogas a jogos no universo da educação. Esse estado é uma linha tênue entre o tédio e o estresse, entre o muito fácil e o muito difícil. Essa linha promove uma experiência ideal, onde quem está jogando está conectado com a experiência e está se sentindo bem. (Sanches, 2021, p. 35).

Segundo Huizinga,: “Desde os tempos mais primitivos, a humanidade tem conhecido grande número de jogos de mesa, sendo que as sociedades primitivas lhes atribuíam grande importância devido ao predomínio do fator sorte” (Huizinga, 2018, p. 220). E neste sentido, vem nos lembrar de forma muito pertinente Lucia Santaella sobre o período anterior à cultura digital, no qual muitas ações já estavam presentes bem antes da era dos eletrônicos:

[...] muito antes da cultura digital ter trazido à baila os conceitos de imersão e interatividade, esses conceitos já eram centrais em qualquer tipo de jogo. Presente em qualquer jogo, a interatividade está conectada à exigência de que o jogador realize uma ação, como mover uma peça em um tabuleiro ou pressionar uma tecla em um teclado, pois essa ação é projetada para ter um significado específico no mundo do jogo. Essa performance implica a interação do jogador com o estado do jogo (Santaella, 2018, p. 202).

À vista disso, para a confecção em específico do jogo de tabuleiro ora proposto, pretende-se refutar parcialmente, data máxima vênua, o que aponta Costa sobre pôr em prática os jogos: “Sem dúvidas, é necessário obter suporte da instituição para pô-lo em prática em sala, tanto em termos técnicos quanto também em termos pedagógicos” (Costa, 2017, p. 96). Já que o que se pretende é apresentar um jogo que seja sustentável do ponto de vista financeiro e que independa de apoio técnico e/ou orçamentário da escola para que seja executado, pois muitas vezes essa necessidade de apoio, apontado por Costa de forma muito pertinente, impede a realização de projetos desta natureza.

Por isso, a proposta do Produto Educacional desta dissertação consolidar-se-á, independente de apoio institucional ou financeiro por parte da instituição de ensino para sua realização, bastando para sua consecução um tabuleiro em formato A3, pinos que poderão ser feitos com borrachas coloridas, algumas folhas impressas em formato A4, um dado em papel e as questões do jogo em formato digital (*PowerPoint*²¹) feitas pelo próprio professor, que será melhor detalhado no próximo capítulo desta dissertação. Mas, deixa-se muito claro, que em avassaladora maioria

²¹ “**PowerPoint**: é um programa desenvolvido pela *Microsoft* e serve para a criação de apresentações de *slides*, para isso, o *software* possui uma série de ferramentas e recursos disponíveis. Uma das suas grandes vantagens é a fácil utilização, até mesmo por principiantes. Após finalizar a edição da apresentação no programa, pode-se exibi-lo em computadores, retroprojetores e até mesmo pelo celular” (Para..., 2021, n. p., grifo nosso).

dos casos, a máxima trazida por Costa é muito verdadeira, sobretudo no que tange aos jogos digitais, que é fruto de suas valorosas pesquisas e trabalhos.

Contudo, ao mesmo tempo convergir com os estudos de Costa no entendimento de que a instituição escolar é um local de produção de saberes, conforme fica evidente em sua fala: “Em primeiro lugar, a possibilidade de, mais do que teorizar, evidenciar, mediante uma ação concreta de trabalho, que a escola é local de produção de ideias e de saberes” (Costa, 2017, p. 98), mergulhando ainda mais em sua obra para ratificar o que de sua prática e reflexão se extraíram com a abertura de novos horizontes que foram avistados ao se olhar para além do que é costumeiro:

Buscar esses novos caminhos requer sairmos da nossa “caixa”, ou seja, requer ir além do nosso próprio mundo e daquilo a que estamos acostumados, para perceber quais são as oportunidades de se trabalhar com determinados recursos e no que eles podem contribuir na materialização de aprendizados significativos (Costa, 2017, p. 92).

Na dissertação defendida por Mateus Pinho Bernardes, o mesmo sinaliza sobre o motivo que considera a aplicabilidade dos jogos de tabuleiro como mais viáveis para a escola do que a dos jogos eletrônicos. Tal concepção vai ao encontro do que defendem autores como Carla Beatriz Meinerz, quando afirma que os jogos de tabuleiro são os mais próximos da utilização em sala de aula, uma vez que demandam recursos ao alcance da comunidade escolar (Bernardes, 2017). E na proposta do Produto Educacional que aqui se apresenta, recursos ao alcance do professor, independentemente de apoio institucional para a realização do mesmo.

Bernardes ainda reforça em seu trabalho, outro importante fator que deve ser levado em conta na opção pelos jogos de tabuleiro na hora da elaboração e execução do projeto lúdico:

Eles destacam-se, ainda, por poderem ser desenvolvidos com o uso de poucos recursos em um computador – edição de imagens, edição de texto, etc – o que, nos jogos eletrônicos, necessitaria do domínio de uma linguagem de programação em jogos, em *softwares* com elevado grau de complexidade. A isso agrega-se o fato dos jogos de tabuleiros poderem ser disponibilizados (em formato *online*) e reproduzidos a um baixo custo (impressão do tabuleiro, cartas, compra de dados) e do ponto de vista da estrutura escolar seria resolvido com algumas carteiras e cadeiras para dar suporte ao jogo e seus componentes – o que se contrapõe aos sérios problemas com a infraestrutura das salas informatizadas nas escolas (Bernardes, 2017, p. 59).

Desse modo, são muitas as variantes que tornam a opção pelo jogo de tabuleiro mais viável do que projetos que demandam o uso de tecnologias e *softwares*²², diante da realidade significativa das escolas, sobretudo as instituições públicas no que se refere a escassez de material, manutenção, sinais de *internet* com potência fraca e/ou muitas vezes inexistentes, assim como, até mesmo a falta de profissionais nos mais diversos espaços das instituições escolares. Embora, a proposta do Produto Educacional desta dissertação mesclará o virtual (dinâmica das questões) e o analógico (tabuleiro de trilha). Porém, essa parte virtual não demandará custo, já se que utilizará o formato *PowerPoint* para apresentação das questões.

Vale ressaltar também, o que nos é trazido por Amaral na defesa do uso dos jogos de tabuleiro por sua viabilidade financeira, diante da realidade de muitos professores e escolas espalhadas pelo país, sobretudo escolas públicas, as quais enfrentam escassez de materiais e recursos básicos em muitas ocasiões:

Portanto, trabalhar com jogos de tabuleiro pode significar uma alternativa a essa dificuldade material e técnica vivida por muitos professores da rede pública, já que são necessários somente um tabuleiro, peças e dados, materiais que têm um grau de depreciação e obsolescência muito menor do que tecnologias mais complexas, podendo estar à disposição da escola por muitos anos. Conta também sua disponibilidade pela praticidade de ser levado pelos professores de uma escola a outra, e não depender de acesso à internet [...]. Por fim, jogos de tabuleiro são um produto muito mais barato do que eletrônicos, facilitando sua aquisição por parte das escolas. Deixo claro, contudo, que não é objetivo deste trabalho sugerir uma superioridade dos jogos de tabuleiro sobre meios de aprendizagem por mídias mais modernas ou subestimar a importância do contato dos jovens com estas ou das aulas de informática, mas sim apresentá-los como alternativa viável e suas vantagens (Amaral, 2019, p. 13).

E aqui se faz coro novamente ao que expõe Amaral em sua dissertação de mestrado, que acredito se replicar de forma avassaladora, sendo a dura realidade de significativa parte das escolas públicas brasileiras:

A escolha pela utilização de um jogo de tabuleiro na presente pesquisa também se dá por questões de cunho material. Apesar de cada vez mais serem utilizados recursos tecnológicos modernos no ensino, como computadores, *tablets* ou lousas digitais, grande parte das escolas brasileiras, sobretudo as da rede pública de ensino, não tem acesso a tais recursos (Amaral, 2019, p. 12).

²² “**Software.** S.m. Inform. 1. Em um sistema computacional, o conjunto dos componentes que não fazem parte do equipamento fisicamente dito e que incluem as instruções e programas (e os dados a eles associados) empregados durante a utilização do sistema. 2. Qualquer programa ou conjunto de programas de computador. 3. P. ext. Produto que oferece um conjunto de programas e dados para uso em computador” (Ferreira, 1999, p. 1876).

A descrição de tal situação, se repete nos relatos trazidos em outros trabalhos acadêmicos. Ao narrar sobre a opção por um jogo de tabuleiro em sua dissertação de mestrado, Leiva Cristina Severino Botelho enumera alguns argumentos para se utilizar jogos no Ensino de História, mas alerta em seu terceiro argumento levantado sobre a realidade de muitas escolas públicas:

[...] argumento está pautado no fato de os jogos de tabuleiro estarem mais próximos à realidade econômica da grande maioria das escolas do Brasil. Infelizmente, a situação econômica precária vivida pela maioria das escolas públicas brasileiras, marcada pela falta de elementos básicos, que vão desde a estrutura física adequada das escolas, passando pelo acesso deficitário à internet, chegando até a questões mais básicas, como a insuficiência de materiais pedagógicos para a rotina escolar, dificulta o acesso aos jogos digitais. O jogo proposto contém partes que podem ser impressas e utilizadas a um baixo custo e outras que podem ser substituídas por objetos usados no cotidiano (Botelho, 2022, p. 24-25).

Para além dos entraves orçamentários, Bernardes nos aponta também, que o manejo deste tipo de jogo é mais familiar aos professores do que projetos que demandam o uso de mais tecnologia, bem como a viabilidade em contemplar mais estudantes, o que seria mais difícil no uso de jogos eletrônicos:

[...] as etapas como concepção, projeto e design de jogos que exigem um baixo nível de conhecimentos técnicos (em comparação com a produção de um jogo eletrônico), podendo ser realizados por professores e professoras, os quais também poderiam reproduzir as unidades do jogo a um baixo custo com uma produção de caráter artesanal e caseira. Agrega-se a isso que a reprodução de algumas unidades de jogos de tabuleiro em uma sala de aula contempla a universalidade daqueles estudantes, o que seria um entrave ao se aplicar os jogos eletrônicos, considerando-se a precariedade da infraestrutura que afeta o ensino público (Bernardes, 2017, p. 206).

Importante observar também, para além da discussão levantada sobre custos, o crescimento dos jogos de tabuleiro em plena era digital. Ainda que se tente atribuir ao jogo de tabuleiro a pecha de obsolescência diante dos inúmeros jogos eletrônicos, os mesmo continuam a ter protagonismo: “Em 2012, o jornal inglês The Guardian declarou que ‘o mercado de jogos de tabuleiro teve um crescimento de 40% ano após ano.’ Este é um resultado melhor que o do Google, que cresce aproximadamente 20% ao ano” (Attia, 2016 *apud* Bernardes, 2017, p. 45). Embora seja um dado de 2012, dados da Abrinq, apontam crescimento significativo atualmente no mercado de jogos de tabuleiro. Nesse contexto, trazemos também, pertinente observação feita por Bernardes:

Mas se houve uma crise nos jogos de tabuleiro, esse mercado tem encontrado renovação e expansão desde meados da última década do século passado. Esta é uma

mostra de que os profetas da “revolução digital”, como Nicholas Negroponte²³, não vingou: as previsões de que as novas mídias substituiriam as antigas, de que o digital substituiria o analógico, não passou de um grosseiro erro de cálculo. Houve, de fato, mudanças e reajustes. Mas a anunciada substituição com ares de ficção científica distópica, não ocorreu. O que pode-se ser notado é, cada vez mais, a convivência entre internet e televisão, o cinema e teatro, o mp3 e o vinil, os jogos eletrônicos... e os jogos de tabuleiro (Bernardes, 2017, p. 43).

Amaral também nos recorda como ultimamente o mercado de jogos de tabuleiro vem sofrendo forte aquecimento e despertando o interesse das pessoas nos últimos anos, após a perda de espaço para os jogos eletrônicos:

Após décadas de perda de espaço para os jogos eletrônicos, os jogos de tabuleiro voltaram a despertar o interesse das pessoas nos últimos anos. Esse mercado movimenta atualmente 10 bilhões de dólares ao ano no mundo, com crescimento anual de aproximadamente 10%, sendo cerca de 600 milhões de reais no Brasil (8,9% do faturamento do setor de brinquedos), segundo a Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (Abrinq) (Amaral, 2019, p. 11).

Ana Paula Reis, em sua dissertação de mestrado também traz valorosa contribuição sobre a volta da fabricação em massa dos jogos de tabuleiro, bem como sobre a utilização em sala de aula:

Na contemporaneidade os jogos de tabuleiro se tornaram entretenimento da classe média, e passaram a ser fabricados em massa. E esse recurso chegou às escolas por se tornar mais barato, contribuindo para desenvolver a ludicidade dos estudantes. A ludicidade faz parte da aprendizagem e da motivação, por isso é importante utilizá-la na sala de aula, uma boa forma de inserir o lúdico é através dos jogos didáticos (Reis, 2020, p. 19).

Assim, quando se fala em jogo de tabuleiro como proposta didática se propõe justamente uma outra expectativa de ensino e aprendizagem que em geral é responsável por uma transformação na rotina ao viabilizar a quebra do tripé constituído por mesa, cadeira e sala de aula (Silva, 2018). "Portanto, a retomada dos jogos de tabuleiro em plena era digital possibilita aos jovens uma alternativa de relações pessoais, um motivo a mais para se relacionarem sem a separação por uma tela [...]" (Amaral, 2019, p. 11).

Ademais, para além das questões levantadas sobre as dificuldades enfrentadas, sobretudo nas escolas públicas, e a viabilidade financeira, é importante ressaltar que, a opção pelo jogo analógico se dá pelo fato de o mesmo permitir uma

²³ Ver: NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

maior aproximação entre os estudantes e destes para com o docente. A importância do jogo como uma dimensão ética, como elemento de congregação, do “olho no olho”, tão necessário, em uma realidade que privilegia tanto as telas.

Na perspectiva de Fortuna (2018), o jogo, como atividade fundamental que é, simultaneamente, forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem. E numa perspectiva de encantamento gerado pelo jogo é imperativo citar o que apregoam Salen e Zimmerman em feliz observação: “Antes de um jogo [...] começar, ele é apenas um tabuleiro, algumas peças de plástico e um dado. Mas uma vez que o jogo começa tudo muda. De repente, os materiais representam algo muito específico” (Salen; Zimmerman, 2014, p. 112).

Dessa forma, o jogo enquanto elemento lúdico pode consolidar-se como uma fonte de superação de dificuldades, sendo uma ferramenta alternativa no espaço escolar, diversificando a prática pedagógica. Jogar é desse modo, deveras, a “apoteose do elemento lúdico”, já que transpõe o jogador para um estado de imersão, concentração e encantamento, mobilizando em seus participantes campos sensíveis como a afetividade, a cooperação, o entusiasmo, a motivação e o engajamento. É, de fato, uma esfera elevada da ludicidade.

Assim, o jogo mobiliza uma série de destrezas em seus participantes que podem e devem ser esmiuçadas dentro das unidades escolares, assim como no diálogo com a academia, de forma a torná-lo uma ferramenta indispensável na prática docente e na interação com os educandos, pois são habilidades que transcendem os muros da escola, farão parte da vida desses indivíduos em maior ou menor grau:

Conseguir manter-se atento, saber criar diferentes estratégias para enfrentar um desafio ou resolver um problema, controlar impulsos, pensar antes de agir, manter interações mais respeitadas e pró-sociais são atitudes que contribuem para que as crianças possam ter uma melhor inserção não só na escola, mas na vida cotidiana. Além disso, essas habilidades são fundamentais para o processo de aprendizagem no contexto escolar, o que reforça a importância da diversificação das experiências, estratégias e recursos que podem ser utilizados em sala de aula para garantir melhores condições de aprendizagem e superação de dificuldades (Ramos; Anastácio, 2020, p. 124).

Por óbvio que: “[...] não trata-se de criar jogos que substituam as aulas, mas de promover um tipo diferente de linguagem que auxiliem na sala de aula” (Bernardes, 2017, p. 62).

3.2

A opção pelos jogos no ensino de História: uma possibilidade bastante oportuna

No que tange à História trazemos à baila novamente o que apregoam Pereira e Giacomoni, em ímpar reflexão sobre o pensar historicamente sob uma perspectiva que abra um olhar à subjetividade:

Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 13-14).

E adentrar nestas fendas históricas no campo educacional, explorando essas aberturas pode ser explorando seu potencial lúdico através dos jogos. Como assinala Luz: “Gostamos de nos sentir desafiados e precisamos aprender novas habilidades para superar esses desafios. Isso traz uma sensação de realização na qual os jogos são imbatíveis” (Luz, 2018, p. 40).

A proposta de utilização de jogos no ensino de História, onde o domínio do jogo ocupa um lugar de relevo (Caillois, 1990), não consiste em uma substituição às aulas expositivas. Ao contrário, reconhece-se a importância das mesmas até para que sirvam de auxílio na construção de atividades de maior dinamicidade como nos alerta Botelho:

Reconhecendo a importância do ensino tradicional e aceitando que ele carece de auxílios devido às necessidades do mundo atual, é pujante pensar em outras maneiras de abordar o conhecimento histórico e, assim, nos aproximar mais da realidade dos estudantes. A partir desta perspectiva, podemos considerar que os jogos podem ser utilizados no campo do ensino como uma contribuição ao processo de ensino-aprendizagem (Botelho, 2022, p. 27).

A ideia é articular o potencial cognitivo da disciplina à sutileza, atratividade e dinâmica que os jogos proporcionam, tendo em vista que eles podem ser integrados ao conteúdo e ao planejamento da aula sobre os eventos históricos estudados, complementando as práticas já trabalhadas pelos docentes.

Em uníssono, ratifico o que depreende Meinerz, em valorosa colaboração: “Argumentamos a favor da inclusão de situações didáticas constituídas a partir do uso de jogos de tabuleiro, jogos digitais ou de dinâmicas de grupo, nos planejamentos e nos processos de ensinar História na Educação Básica” (Meinerz, 2018, p. 74). Sendo a aula de História compreendida como espaço de interação e de experimentação, um lugar organizado e pensado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogo, bem como o jogar é valorizado (Meinerz, 2018).

Bem como assevera Sanches de forma muito frutífera: “Comecei a entender que os jogos têm poder, são capazes de contar histórias, entreter, inspirar, entre muitos outros benefícios” (Sanches, 2021, p. 15). Ou seja, os jogos têm a capacidade de fazer com que os discentes se encantem com a História. Embora, seja um desafio rotineiro para os profissionais da área, que buscam em diversos métodos formas de atrair a atenção e o interesse dos estudantes pela disciplina:

A pergunta sobre como é possível encontrar o tempo dos alunos e permitir-lhes gostar ou se encantar com uma aula de História, certamente tem atormentado há muito tempo professores e pesquisadores da área. Alguns destes simplesmente se perguntaram, em outras épocas, sobre como seria possível levar os alunos a se envolver com um conteúdo aparentemente tão abstrato e tão distante das realidades vividas (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 9).

Os jogos são uma poderosa ferramenta no encantamento pela História, tendo em vista suas possibilidades e potencialidades na arquitetura lúdica de que podem resultar na transformação e no aprimoramento da atuação docente. “Tomemos então o jogo como nosso próximo objeto! E, talvez, o melhor resultado deste desafio seja a ampliação de nosso olhar sobre a sala de aula, a escola e a História” (Antoni; Zalla, 2018, p. 125).

Na mesma toada, evocamos mais uma vez os pensamentos emanados da obra de Pereira e Giacomoni, sobre a experiência ímpar que é jogar na aula de História e do que dela decorre:

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 14-15).

Como elencamos anteriormente, um campo tão rico como a História não deixaria de ser alvo do mercado de *games*. Inclusive, o qual apresenta diversos jogos com temáticas ligadas a ela e, alguns de grande sucesso, sejam eletrônicos como *Battlefield I*²⁴ e *Age of Empires*²⁵ ou de tabuleiro, como o *War Império Romano*²⁶. Assim, são grandes as possibilidades de jogos com sucesso nas aulas e atividades em História. Neste contexto, como nos lembra Pereira, a história cria mundos. Ela é uma máquina que faz ver ou que faz desaparecer. Brinca com o tempo, mostra o mundo ao mesmo tempo em sua rugosa seriedade e em sua leve inocência. Ela amplia nossa potência de vida. (Pereira, 2020).

A História nos convida à ludicidade pela potência que já possui por sua natureza, por sua própria essência, haja vista o sucesso que os jogos temáticos que trabalham com História sejam digitais ou mesmo analógicos possuem, como já mencionado:

Defendemos que os jogos podem constituir um caminho potente na educação e, especialmente, no ensino de História. Suas potências são muitas: existem uma ou mais narrativas; no final de cada jogo, há sempre um feedback dos resultados alcançados; a tensão está presente, seja de forma competitiva, seja de forma cooperativa; objetivos e regras claras abrem a possibilidade da ação, da tomada de decisões em meio a uma mecânica e a parceiros de jogo; extrapolam-se os pedaços de papel ou os pixels que formam o jogo em um “círculo mágico” repleto de imaginação constitutiva; por fim, claro, há a diversão, requisito básico para um bom jogo (Giacomoni; Silva, 2021, p. 292).

Dessa maneira, é constituir-se em mais uma forma de prática pedagógica. “Apesar do emprego e construção de jogos baseados em fatos históricos não ser um único caminho para as mudanças nas aulas de História, há de se reconhecer que se configura como uma importante estratégia didática a ser investigada” (Pereira, 2022, p. 40). Isto é, sem negar ou negligenciar as demais, é apresentar-se de maneira a agregar-se e de forma alternativa em uma experiência que possa colaborar para a aprendizagem significativa no ensino de História:

²⁴ Jogo da *Electronic Arts* baseado na Primeira Guerra Mundial.

²⁵ O objetivo do jogo é assumir o controle de um Império escolhido e deve derrotar os outros jogadores. As condições de vitória variam um pouco de acordo com a edição do jogo, mas, em geral, envolvem a conquista militar, a construção e defesa, por um tempo determinado, de uma Maravilha (grandes obras específicas de cada civilização) ou o monopólio comercial.

²⁶ Jogo de Tabuleiro tem a versão tradicional com o mapa mundi e exige do jogador capacidade de acordos, estratégias para conseguir seus objetivos. Bem como, existem as versões históricas do Jogo como o *War Império Romano* e *War Vikings*.

[...] o caráter lúdico do jogo através do qual o estudante tende a simpatizar com a aula de modo despretenso e criativo, principalmente, pelo distanciamento da vida real entrando no jogo e aprendendo história; a ausência de limitações pedagógicas através da diversidade de interpretações e escritas da história (possibilidades e hipóteses) em um processo que muito se assemelha a uma espécie de brincadeira com a verdade (imprevisibilidade, vitórias, derrotas); a imaginação e a fabulação pelas quais o discente imerge no tempo numa experiência única de novas formulações conceituais, identitárias e conjunturais [...] (Silva, 2018, p. 70).

Diante desta difícil tarefa propõe-se como um caminho, e aqui se utiliza o singular, pois são múltiplos os trajetos, cada qual diante de sua realidade posta, da utilização do lúdico no ensino de História. Segundo Costa, uma reflexão bem oportuna na relação entre *games* e História é:

[...] pensar a relação entre games e História de forma a permitir a construção – e não a reprodução – de experiências efetivas e significativas na educação básica. Ainda não tenho resposta, nem defendo um caminho único para pensar tal articulação, mas alerta para a necessidade de refletirmos sobre esse tema, dentro dos limites e das possibilidades que uma reflexão desse porte, naturalmente, gera (Costa, 2017. p. 23-24).

Escolhemos o uso de um jogo de tabuleiro com a expectativa de que essa abordagem seja capaz de atrair a atenção do estudante para, no primeiro momento, se motivar a executar a tarefa proposta. A partir desta premissa, pretende-se desenvolver a cooperação, a motivação, a autoestima, o gosto pelo aprender história, valorizando-se as dinâmicas em grupos, a fim de que saibam escutar uns aos outros, prezando pelo coletivo e pelo diálogo. Neste sentido destaca Fernando Seffner:

Educar-se para o diálogo e argumentação entre diferentes pontos de vista é um desafio, e tem a ver com a noção de espaço público. A escola é um aprendizado de vivência no espaço público. É absolutamente importante que o aluno se respeite (reconheça e respeite seus próprios valores), se sinta respeitado pelos demais (não seja objeto de humilhação por conta das crenças que tem) e respeite os demais (não seja preconceituoso e nem ofensivo aos demais colegas). Isto tudo é muito difícil de organizar em sala de aula, mas constitui um patrimônio que vincula o ensino de história com os valores políticos mais amplos da sociedade em que vivemos. Nesta direção, dinâmicas de grupo são importantes e devem ser valorizadas, auxiliando o aluno a trabalhar com colegas, eis que saber trabalhar em grupo é um aprendizado importante para a vida (Seffner, 2018, p. 30-31).

Evidencia-se que o uso do jogo de tabuleiro se trata, dessa forma, de uma estratégia adotada para gerar maior engajamento do aluno, possibilitando uma possível postura mais colaborativa e maior interesse pelo "aprender", uma vez que

não acreditamos ser possível impor conhecimento a quem quer que seja. É necessário que haja vontade de aprender e se envolver com o que está sendo trabalhado.

O envolvimento do estudante com a disciplina ministrada através de jogos pode contribuir para romper a transmissão pura e simples de conhecimentos da metodologia tradicional que já vem sendo questionada há algum tempo. Assim, como destaca Pereira: "[...] a utilização de jogos pode ser um dos possíveis caminhos para a conexão entre os estudantes e as aulas da disciplina História" (Pereira, 2022, p. 39).

Em relação ao uso de jogos, que defendemos que seja incluído na dinâmica e no debate do processo de ensino-aprendizagem, referenciamos importante assertiva de Huizinga, o qual enfatiza que: "Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve" (Huizinga, 2000, p. 3). Em sua obra, evidencia um olhar em que o "[...] jogo é aqui tomado como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito" (Huizinga, 2000, p. 3).

Dessa maneira, o espaço do jogo para disputas é mais salutar, tendo em vista que ocorre de forma espontânea, na condição para além de aluno, mas também de jogador, quando este tem a opção de:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regimentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Ele, porém, não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão, uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável do sujeito que joga (Meinerz, 2013, p. 76).

Dessa forma, jogar dentro da disciplina História é uma experiência singular, que por óbvio, não se basta. Ao contrário, para que o jogo aconteça é necessário que aulas expositivas também ocorram. Não há dessa forma, nenhum processo de negação das aulas mais tradicionais, mas um mecanismo de complementação no qual o jogo é alimentado pelas aulas de caráter mais tradicional com a problematização dos conteúdos, assim como o jogo de alguma forma proporciona

o resgate dos conteúdos trabalhados. Como fica evidente, as aulas tradicionais podem ser parte da organização do lúdico, podem complementar-se e não se repelirem.

Evidencia-nos Elaine Silva Rocha Sobreira, Alessandra Aparecida Viveiro e João Vilhete Viegas d' Abreu: “Atualmente, já se reconhece que os jogos despertam o interesse dos alunos; no entanto, faz-se necessária sua integração com o currículo escolar, ou seja, é preciso que haja uma intencionalidade pedagógica [...]” (Sobreira; Viveiro; Abreu, 2020, p. 27). Assim, é preciso que o professor, sob esta ótica, desempenhe o papel de facilitador, gerando um ambiente propício para a aprendizagem, onde o discente tenha respeitado seu ritmo próprio, por meio de construções que sejam significativas para ele. Isto é, a intencionalidade da proposta pedagógica do docente é que vai definir a proposta de utilização dos jogos (Sobreira; Viveiro; Abreu, 2020).

Recorremos mais uma vez a Giacomoni, a fim de demonstrar com clareza solar que, a utilização de jogos precisa ser antecedida da compreensão daqueles que dividirão essa aventura pedagógica conosco, bem como as mecânicas e regras que serão aplicadas para que se atinjam os objetivos propostos:

[...] entendemos também que, juntamente com um processo de utilização dos jogos para o ensino de História, há possibilidades (e por vezes a necessidade) de um letramento na linguagem dos jogos: jogar significa compreender um conjunto de mecânicas e compreender como se relacionar com aqueles que dividem a brincadeira conosco, tanto como colaboradores quanto como oponentes. Um aprendizado que não é natural e pode ser situado em um processo que utilize mais jogos em ordem crescente de complexidade. Também deve haver, por parte dos professores, um cuidado na escolha das mecânicas, mediando sempre na relação com os grupos de estudantes para os quais os jogos são destinados (Giacomoni; Silva, 2021, p. 283).

Da mesma forma que se busca a observância da mecânica dos jogos, vislumbra-se ao mesmo tempo as características dos mesmos. Segundo Bernardes (2017), os jogos não devem ser descaracterizados, uma vez que eles devem permanecer sendo jogos. Para isso, precisam ser atrativos, provocando uma imersão do jogador. De uma forma que, quando se pensa na produção e na potencialidade didática de um jogo, não se pode deixar de lado elementos que gerem uma dinâmica apropriada e critérios como, por exemplo, a jogabilidade.

De igual forma, pensamos que o espaço escolar deve ser organizado de forma a, para além de respeitar o ritmo próprio dos alunos, levar em conta os

conhecimentos prévios que trazem consigo, inclusive como já debatemos, a cultura digital pregressa em relação à escola que os estudantes possuem, bem como conhecer, sempre que possível suas histórias de vida, suas perspectivas, seus horizontes, potencialidades e fragilidades que merecem a devida atenção. Neste contexto, nos lembra Marcos R. Ornelas de Lima: “A organização do espaço escolar deve ser pensada no sentido de possibilitar um substrato material que favoreça relações não hierarquizadas entre saberes distintos [...]” (Lima, 2020, p. 5).

Lima de forma muito interessante, ainda nos proporciona dentro da mesma linha de raciocínio, um diálogo ímpar em que imiscuem-se as ideias de Paulo Freire e o *game Super Mario Bros* para ilustrar tais relações hierarquizadas, as quais devem ser evitadas, sobretudo no processo educacional:

Se Freire (1996) alerta que não há quem ensine que não aprenda e não há quem aprenda que não ensine, o ícone dos *games Super Mario* também dá uma lição no mesmo sentido. O personagem surge em 1981, no jogo *Donkey Kong*, ou seja, Mario não era o protagonista e nem mesmo tinha seu nome no título do *game*. Somente em 1985 o mecânico aparece como protagonista no jogo que recebeu seu nome – *Super Mario Bros*. Para mim, a diferença em relação ao protagonismo tem uma forte característica espacial: se em *Donkey Kong* o espaço era verticalizado, e o herói deveria subir degraus, em *Super Mario Bros* o espaço se torna horizontal, e o caminhar é para frente, isto é, [...] uma relação não hierarquizada/verticalizada entre os envolvidos (Lima, 2020, p. 5).

Diante do exposto acreditamos na utilização de jogos como ferramenta pedagógica fundamental para as aulas de história, já que tornando as aulas mais atrativas, participativas e cooperativas para os estudantes, cria-se um ambiente marcado por um maior envolvimento com as temáticas históricas.

Em linha de raciocínio congênere, João Roberto Abraham Silva Souza em sua dissertação de mestrado, afirma que:

A utilização de jogos como instrumento de mediação entre o conhecimento histórico e o estudante, com vistas a tornar o ensino de história mais agradável, envolvente e eficaz no seu papel de promover o pensar histórico, tem sido alvo de reflexões de autores que a consideram uma estratégia potente na construção do saber histórico escolar (Souza, 2021, p. 96).

Entendemos que os educandos devem ser expostos a desafios pedagógicos que contenham ludicidade, com o intuito de ofertar uma experiência que seja prazerosa no que tange ao ensino de História, a fim de despertar o interesse e a curiosidade pelo tema proposto pelo docente (Souza, 2021). Assim, através da

ludicidade aplicada por meio do jogo atingir de forma certa a atenção dos estudantes, de maneira a arrebatá-lo seu interesse pela História, uma vez que:

[...] exige-se uma concentração na atividade que se desenrola como um fim em si mesma, um ato que se realiza pelo puro prazer de sua realização. Tanto na contemplação ou participação estética quanto no ato de jogar, a experiência em si se expande a tal ponto que aquele espaço-tempo parece ser o único universo existente (Santaella, 2018, p. 203).

Desta feita, o jogo de tabuleiro que tenha como temática a História se torna um grande aliado do ensino, pois confere um caráter lúdico e ao mesmo tempo proporciona ao estudante a operacionalização de vários conteúdos, além de desenvolver habilidades que fazem parte do ensino de História, por exemplo o respeito às regras e às diversidades, que, decerto contribuem para a formação da cidadania (Reis, 2020).

Reis complementa a assertiva ao falar da conjunção necessária entre a pesquisa bibliográfica e a atividade lúdica:

A pesquisa bibliográfica e documental possibilita a aprendizagem científica, traz um conteúdo por meio do esforço e dedicação dos estudantes e o jogo acrescenta a aprendizagem por meio da ludicidade. Com a junção desses elementos podemos construir um conhecimento histórico significativo (Reis, 2020, p. 16).

Assim sendo, é preciso refletir sobre a potencialidade dos jogos, atrelados a uma intenção pedagógica, uma forma de estimular o aprendizado, despertando o interesse dos discentes pelos conteúdos abordados durante as aulas de História, amplificando a aprendizagem de conceitos e contextos históricos e desenvolvendo um pensamento histórico cada vez mais complexo (Pereira, 2022). Lembra Carla Alexandre em linha símile: “Os jogos, por si, ajudam de algum modo em um processo de formação, simplesmente por explicitarem um problema que precisa ser resolvido” (Alexandre, 2020, p. 40).

Pereira ainda, de forma muito oportuna, com uma acuidade cirúrgica, entrando em águas profundas, evadindo-se de qualquer traço de superficialidade, lança uma importante contribuição que, indubitavelmente precisa ser observada:

[...] pesquisar outras formas, maneiras e jeitos de tornar a aprendizagem de história instigante e prazerosa, fazendo o estudante se sentir motivado a aprender História, bem como criar metodologias que tornem as aulas de História mais atrativas e coerentes com a época em que vivemos, retirando o espaço escolar do século XX para o século XXI (Pereira, 2022, p. 28).

Pereira (2022), nos enriquece com sua obra por meio de outras observações que nos levam a refletir sobre as mudanças trazidas pelo tempo, inclusive nas possibilidades que tínhamos até o século passado e que, podemos ter no século XXI, ao salientar que enquanto para os jovens da década de 90 e do início dos anos 2000 ver um filme era o ápice da tecnologia que se poderia ter acesso nas salas de aula, para os estudantes dos anos 20 do século XXI a noção de interatividade e tecnologia nas aulas é bem distinta.

O jogo gera encantamento, envolve, leva no caso da sala de aula, do espaço escolar o estudante para além de sua condição de discente, o transforma em jogador, em agente ativo no qual ele é chamado a participar e a tomar decisões: "O jogo é uma criação onde o jogador é senhor" (Caillois, 1990, p. 189). Concomitantemente, ao que se diverte, troca informações e busca alcançar os objetivos propostos no mesmo, uma vez que: "[...] o jogo 'captura' os jogadores para a 'existência dentro de um outro plano' e, assim, convoca a imaginação de seus participantes, exigindo o exercício da criatividade" (Antoni; Zalla, 2018, p. 115).

Ademais, ao encontro da afirmação trazida por Antoni e Zalla, podemos mergulhar ao que nos revela o autor da obra *Homo Ludens*: "O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se 'apenas' de um jogo pode passar para segundo plano" (Huizinga, 2018, p. 24). Como nos rememora o mesmo: "O jogo inicia-se e, em determinado momento, 'acabou'. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação" (Huizinga, 2018, p. 12).

O jogo é indubitavelmente uma potência, podendo ser também uma potestade pedagógica quando experimentada no ambiente educacional e no seio das mais diversas disciplinas, sendo a História uma ciência com amplo potencial a ser explorado pela prática de jogos. Neste sentido, importante dar destaque ao que nos assevera Carla Beatriz Meinerz:

Ao experimentarmos o jogo como prática potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, reconhecemos que o encantamento e a estética devem compor nosso universo de proposição como professores (Meinerz, 2013, p. 76).

O lúdico aplicado ao ensino de História, sobretudo através de jogos é uma oportunidade bastante oportuna, à medida que proporciona aos estudantes e aos professores momentos de maior interação e envolvimento com os temas propostos,

desde que neste processo tenha-se a percepção das temáticas que mais tocam os discentes, a sensibilidade para notar os interesses que surgem no espaço de cada aula. Antes mesmo de jogar, esse olhar zeloso do professor pode definir um maior grau de sucesso na empreitada lúdica que será construída. Ou seja, o jogo já começa a ser concebido nas próprias aulas mediante o olhar atento do professor. E desta relação, a construção para além do jogo, de momentos e vivências em que se manifestam a cooperação, o engajamento, os vínculos, a motivação, a diversão, a tensão que antecede as respostas e quiçá a recuperação parcial da autoestima, pois o jogo traz o estudante ao palco da participação e do envolvimento, dando a eles mais audição e maior visibilidade.

Por fim, no que tange a este capítulo, fechamos com uma importante contribuição que permeou o debate trazido até o momento sobre a utilização de jogos no processo educacional: “Ainda que seja difícil prever todos os resultados de um jogo, [...] sua prática implica ganhos cognitivos que podem se relacionar às aprendizagens escolares” (Antoni; Zalla, 2018, p. 114). Uma vez que, como valida Caillois (1990), o jogo não favorece nem lesa ninguém. E para além disso, o jogo é uma das marcas da presença humana nos mais diversos tempos e espaços, uma manifestação da tentativa de colocar a realidade em suspenso, desfrutando de suas mais variadas mecânicas, ainda que sujeito a regras e a um ordenamento acordado. Dessa forma, jogar é um momento de respiro existencial, no qual se pode ousar sem medo, participar sem receio, desenvolver estratégias como parte de seu desenrolar, calculando os próximos passos ou mesmo imaginando-os, evidenciando a riqueza deste momento. É atrelar divertimento, seriedade e tensão, concentrando-se por inteiro, é entregar-se ao imprevisível.

4

Produto Educacional

Ao longo de minha experiência como professor na educação pública estadual do Rio de Janeiro, que já ultrapassa quinze anos, notei que grande parte dos estudantes, mostravam-se desmotivados e desinteressados. Diante desse quadro, comecei a buscar formas alternativas em minhas práticas pedagógicas no caminho do lúdico e da confecção de jogos. Assim, essa pesquisa, é também uma reflexão sobre minha própria ação pedagógica, além da mobilização, reflexão e análise da pesquisa bibliográfica realizada, como método de pesquisa, que permitiu todo o debate feito até aqui e que prosseguirá ao longo deste capítulo.

É na busca deste significado que a proposta lúdica se alicerça em um jogo de tabuleiro físico com perguntas e respostas, projetadas através de um datashow, que trabalhem conteúdos escritos de História, mas também conteúdo imagético. O que se propõe como ferramenta pedagógica será um jogo cujo objetivo é a revisão de conteúdos e consequentemente, a construção processual do conhecimento. Entendemos que ao promover essa revisão, também pode haver o processo de construção. Dessa maneira, o jogo pode operar tanto de forma revisional, como no sentido de construção do conhecimento.

Assim, neste terceiro e derradeiro capítulo iremos entrar mais a fundo na proposta do Produto Educacional, um jogo que se intitulará “História e Imagem”. Acreditamos que se constituirá em uma ferramenta eficaz na captação da atenção, envolvimento, motivação e engajamentos dos discentes, bem como na aprendizagem. E como já ratificamos, buscará ser um elemento pedagógico de baixo custo financeiro, que poderá ser executado, independentemente de qualquer apoio financeiro ou institucional.

É preciso lembrar que os jogos são ferramentas que podem ser muito profícuas na socialização, na assimilação e sintetização de conteúdos, no controle da ansiedade (por esperar a vez do outro falar, ouvir e jogar) e no estímulo e prazer pelo aprender, incentivando, assim, a autonomia da aprendizagem necessária a qualquer estudante. Sobre os jogos assinala Huizinga:

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à

ação (Huizinga, 2000, p. 3-4).

A possibilidade do jogo convida os estudantes, que ganham aqui a condição de jogadores também, a participar de forma mais efetiva, a ter um pouco mais de sua atenção, a buscar mais conhecimento para que tenham condições de exercer além da função de discente, também a de jogador, que busca seus objetivos dentro do jogo. Isto é, os jogos: “[...] ajudam na tomada de decisões, no entendimento de regras, na capacidade de resolução de problemas, no raciocínio rápido, na estratégia, na antecipação e na perseverança” (Costa; Santos; Xavier, 2015, p. 111).

Dentre os objetivos perseguidos, estão buscar aferir como o jogo pode ser eficaz na concentração, cooperação, no desenvolvimento de estratégias, no incentivo ao protagonismo, na melhora da autoestima ao estimular a participação, a socialização, o engajamento e o trabalho em equipe. Vale ressaltar que, buscar-se-á avaliar tais elementos sem gerar qualquer tipo de ranqueamento ou atribuição de notas. E se dedica um breve espaço neste capítulo, para que se reflita sobre a avaliação que leve em conta as perspectivas acima elencadas.

Outro foco deste capítulo será uma breve discussão no que tange ao recorte temporal proposto, trazendo à baila um diálogo entre as obras de Hobsbawm (1995) e Parada (2014), de forma a enriquecer o debate.

Será de igual forma apresentada uma proposta de uma sequência didática, a fim de auxiliar parcialmente os discentes, bem como o próprio professor na preparação para a “apoteose” desta proposta, que será a realização do jogo.

A proposta do jogo pretende ter um norte e um zelo que possa, também, contemplar alunos do ensino noturno da escola pública. Assim, fundamental trazer à tona ao debate, ainda que de forma bem breve, a experiência como estratégia educacional com arcabouço em Thompson, com uma dosimetria de questões no jogo que estejam adequadas aos estudantes que também são trabalhadores e que não têm tanto tempo para estudar em casa, valorizando suas vivências. Como nos lembra Thompson em sua célebre obra *A miséria da teoria ou um planetário de erros*:

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas idéias [sic]. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (Thompson, 1981, p. 194).

Tal assertiva, no que se refere à experiência, é ratificada por Martins ao lembrar que: “os próprios valores de uma sociedade são percebidos entrelaçados com a vida material e como resultado das experiências humanas” (Martins, 2014, p. 308).

Vencidas as considerações iniciais, partimos assim para o recorte temporal através, sobretudo, do diálogo entre duas importantes obras, quais sejam, “*Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991*”, do historiador egípcio Eric Hobsbawm e “*Formação do mundo contemporâneo: o século estilhaçado*”, do historiador brasileiro Maurício Parada, bem como para sequência didática sugerida de forma a auxiliar, parcialmente, os estudantes e o docente, além de todo conteúdo trabalhado ao longo do ano letivo e, a apresentação e o debate acerca do Produto Educacional proposto.

4.1

“O Breve século XX”: a Era dos Extremos em um século estilhaçado

Antes de entrar propriamente no jogo é preciso adentrar um pouco no “Breve século XX” como consagrou-se a expressão criada por Hobsbawm (1995), neste “século estilhaçado”, como apontou Parada (2014) em sua obra. Aqui, far-se-á uma pequena pincelada deste recorte temporal, tendo as duas obras supramencionadas como arcabouço histórico desta pesquisa, da sequência didática e que ajudarão a compor algumas questões do Produto Educacional, que será doravante apresentado.

Dessa maneira, serão abordados alguns acontecimentos do período, de forma bem breve, através destas obras, que consideramos muito importantes para a análise do período e, que serão também utilizadas na proposta de sequência didática, como sugestão de planos de aulas para anteceder a aplicação do jogo elaborado, o qual sugere-se, que seja aplicado no último bimestre do ano letivo.

O século XX, foco principal do conteúdo para o jogo que se propõe, foi um período histórico bastante intenso e demasiadamente conturbado como já trazido em citação feita por Parada (2014), no qual observa ter sido um período vivido com uma intensidade impressionante. E de fato o foi. Entre 1901 e o ano 2000 houve uma miríade de acontecimentos históricos marcados por seu caráter torrencial e caudaloso, com guerras de magnitudes nunca vistas até então, revoluções, crises econômicas e sociais. Como nos lembra o mesmo: “O futuro, que desde o século

XIX era um horizonte de progresso, passou a ser visto como uma possibilidade distópica, pronta para realizar o pesadelo mítico da destruição em massa” (Parada, 2014, p. 145).

Um século em que não faltaram fatos para serem vividos, experimentados e analisados do ponto de vista histórico. Assim, sobre o período que Eric Hobsbawm denominou como “A Era da Catástrofe”, temos um pequeno apanhado dos acontecimentos que marcaram esse estágio do referido século:

[...] as décadas que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial aos resultados da Segunda foram uma Era de Catástrofe. Durante quarenta anos, ela foi de calamidade em calamidade. Houve ocasiões em que mesmo conservadores inteligentes não apostariam em sua sobrevivência. Ela foi abalada por duas guerras mundiais, seguidas por duas ondas de rebelião e revoluções globais que levaram ao poder um sistema que se dizia a alternativa historicamente predestinada para a sociedade capitalista e burguesa e que adotado, primeiro, em um sexto da superfície da Terra, e, após a Segunda Guerra Mundial, por um terço da população do globo. Os imensos impérios coloniais erguidos durante a Era do Império foram abalados e ruíram em pó. [...] Mais ainda: uma crise econômica mundial de profundidade sem precedentes pôs de joelhos até mesmo as economias capitalistas mais fortes [...] Mesmo os EUA, a salvo de guerra e revolução, pareceram próximos ao colapso. Enquanto a economia balançava, as instituições da democracia liberal praticamente desapareceram entre 1917 e 1942; restou uma borda da Europa e partes da América do Norte e da Austrália. Enquanto isso, avançavam o fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários. A democracia só se salvou porque, para enfrentá-la, houve uma aliança temporária e bizarra entre capitalismo liberal e comunismo: basicamente a vitória sobre a Alemanha de Hitler foi, como só poderia ter sido, uma vitória do Exército Vermelho (Hobsbawm, 1995, p. 16-17).

Como asseverou Yehudi Menuhin, músico britânico citado na obra de Hobsbawm: “Se eu tivesse de resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já concebidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e ideias” (Hobsbawm, 1995, p. 12).

Contudo, é necessário dar ênfase ao que nos lembra com muita propriedade o historiador egípcio em sua vasta obra sobre o período, nos alertando sobre a pujança histórica do século XX, de forma a delimitar de maneira veemente qualquer suposição ou arroubo delirante sobre o fim desta ciência, como sugeriu Francis Fukuyama²⁷, após a queda do Muro de Berlim, em 09 de novembro de 1989:

²⁷ “Em 1989, o cientista político e economista americano Francis Fukuyama publicava seu famoso artigo *O fim da história?* Na revista *The National Interest*. Nele, argumentava que a difusão mundial das democracias liberais e do livre capitalismo de mercado possivelmente sinalizavam o fim da evolução sociocultural da humanidade. Três anos mais tarde, ele publicaria o livro *O fim da história e o último homem*, onde expandia essas ideias. Decorrido um quarto de século, os pontos de vista de Fukuyama continuam sendo debatidos e criticados. Em entrevista à *DW[Deutsche Welle]*, o filósofo de 61 anos afirma que tais ataques a seu texto são decorrentes de

[...] o Breve Século XX passou por uma curta Era de Ouro, entre uma crise e outra, e entrou num futuro desconhecido e problemático, mas não necessariamente apocalíptico. Contudo, como talvez os historiadores queiram lembrar aos especuladores metafísicos do “Fim da História”, haverá um futuro. A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história (Hobsbawm, 1995, p. 16).

Como já fora supramencionado, este século em debate, fora palco das duas maiores guerras vistas pela humanidade, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, nas quais milhões de vidas foram ceifadas, além de milhões de feridos e milhões de civis e militares com sequelas físicas e/ou psicológicas em decorrência destes eventos tétricos e apocalípticos, sem contar ainda tantas outras vidas destruídas em seus mais diversos aspectos da dignidade humana.

No que tange à Primeira Guerra Mundial importante observar o que aponta o autor de *Era dos Extremos*: “A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela” (Hobsbawm, 1995, p. 30). De fato, impossível compreender o século XX, sem ela, assim como sem a análise dos eventos que levaram à eclosão da guerra, como nos atesta Parada:

A reunião das potências coloniais realizada entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, em Berlim, teve como objetivo organizar a ocupação da África pelas potências coloniais e resultou uma divisão que não respeitou nem a história, nem as relações étnicas e nem mesmo os familiares dos povos do continente (Parada, 2014, p. 37).

Em decorrência desta política imperialista acabou gerando uma corrida armamentista, devido a práticas expansionistas sobre o continente africano, valendo-se de ideias como as do darwinismo social²⁸, de suposta superioridade das civilizações europeias sobre as africanas e asiáticas, com base em preceitos racistas

uma interpretação equivocada, e defende suas teses à luz de eventos geopolíticos recentes” (Vieira, 2019, n. p.).

²⁸ “Darwinismo social é uma adaptação feita, no final do século XIX, por muitos autores que tentaram aplicar os princípios da teoria da evolução, de Charles Darwin, no funcionamento das sociedades humanas; e, com isso, acabaram criando algumas distorções. A ideia geral do darwinismo social é usar conceitos como ‘seleção natural’ e ‘luta pela sobrevivência’ para explicar a competição entre os indivíduos ou os grupos humanos, assim como Darwin o fez com as demais espécies animais e vegetais. O darwinismo social pode ser exemplificado por duas correntes. Uma delas apresenta um viés racista e colonialista que se desenvolveu no continente europeu. Essa vertente não coloca em primeiro plano a disputa entre indivíduos, mas o conflito entre raças e povos ao redor do mundo. No tocante à desigualdade social, o darwinismo social atribui a brecha entre ricos e pobres à maior ‘aptidão’ dos primeiros para sobreviverem e prosperarem” (Mendes, 2023, n. p.)

e preconceituosos, a fim de justificar a dominação neocolonial e a exploração dos referidos continentes, o que explica muito a *Belle Époque*²⁹ europeia em detrimento de uma “*Terrible Époque*” africana e asiática.

A Primeira Guerra Mundial marca a gênese da “Era da Catástrofe”. Em importante diálogo com a obra de Hobsbawm, Parada faz apontamento de maneira cirúrgica sobre o evento catastrófico que se tem seu estopim com a morte, em Sarajevo, do herdeiro do trono austríaco, Francisco Ferdinando e sua esposa Sofia, a duquesa de Hohenberg, através da ação de um jovem nacionalista sérvio, Gavrilo Princip, integrante do grupo separatista Mão Negra:

O conflito que se iniciou em 1914 inaugurou o que podemos chamar de “era das catástrofes” para o continente europeu e também para o mundo. Esse imenso enfrentamento militar, mas também econômico, ideológico e cultural, absorveu grande parte dos recursos das sociedades beligerantes e para além delas mobilizou homens e consumiu recursos em todos os continentes. A guerra foi mundial não pelos territórios que tocou, uma vez que os combates se desenvolveram principalmente na Europa e no Oriente Médio, mas pela extensão dos meios materiais que necessitou para se realizar (Parada, 2014, p. 63).

Outra reflexão do autor, desta vez sinaliza sobre a evolução dos meios de comunicação à época e toda a cobertura que esta referida guerra teve das mais variadas e diversas formas:

[...] nunca antes um evento histórico foi registrado de tantas maneiras diferentes: fotografias, obras de arte, relatos literários, livros de memórias, cartas, cinejornais, a imprensa diária, mapas, etc. Um volume que torna a guerra um monumento à civilização que lhe deu origem (Parada, 2014, p. 70-71).

Neste mesmo sentido, Hobsbawm nos recorda como o mais importante meio de comunicação à época, o rádio, ajudou a promover uma verdadeira revolução na comunicação mundial e democratizou a chegada das informações aos lares. Só dentro dos Estados Unidos o número de aparelhos de rádios pulou de dez milhões ao final da Primeira Guerra Mundial e alcançou quase quarenta milhões em 1950 (Hobsbawm, 1995). Nesta mesma linha de pensamento, o mesmo autor assevera sobre este meio de comunicação: “[...] o rádio transformava a vida dos pobres, e sobretudo das mulheres pobres presas ao lar, como nada fizera antes. Trazia o mundo à sua sala. Daí em diante, os mais solitários não precisavam mais ficar inteiramente sós” (Hobsbawm, 1995, p. 194).

²⁹ Do francês “Bela Época”, foi um período compreendido entre 1870 à eclosão da Primeira Guerra Mundial, sobretudo na Europa com grande modernização e prosperidade econômica.

Feita a devida referência aos meios e comunicação, sobretudo o rádio, que colaboram para uma cobertura mais pormenorizada da Primeira Guerra Mundial, não podemos passar por esse conflito mundial, sem nos ater às consequências que teve, bem como as mudanças que provocou no planeta do ponto de vista geopolítico por exemplo, com o desaparecimento de três grandes impérios, quais sejam, Império Austro-Húngaro, Império Turco-Otomano e Império Russo, concomitantemente ao surgimento de várias nações em decorrência deste desmantelamento, como a Finlândia, Estônia, Letônia, Lituânia, o reaparecimento da Polônia enquanto Estado independente, Iugoslávia, Tchecoslováquia, Turquia, dentre outros.

Outro fato que merece menção do fim deste primeiro conflito de proporções mundiais é a assinatura do Tratado de Versalhes, o qual se constituiu em uma continuação da guerra, mesmo após o fim da guerra. Como já apontamos na introdução desta dissertação, Parada (2014), considera a Primeira e a Segunda Guerra Mundial como “a grande guerra de trinta anos”. O que de fato é uma realidade, haja vista todas as consequências trazidas por um documento com grande caráter revanchista. Como nos lembra Hobsbawm sobre o peso que o mesmo teve ao final da Primeira Guerra Mundial:

Se a Alemanha não fosse reintegrada na economia europeia, isto é, se não se reconhecesse e aceitasse o peso econômico do país dentro dessa economia, não poderia haver estabilidade. Mas essa era a última consideração na mente dos que tinham lutado para eliminar a Alemanha (Hobsbawm, 1995, p. 38).

A assinatura do Tratado de Versalhes acabou por se tornar um ato de continuação da guerra e não um tratado para selar a paz entre as nações. Com isso, possibilitou inclusive o surgimento de grupos de extrema-direita e a ascensão de lideranças, como Adolf Hitler com suas pregações nacionalistas exacerbadas e, conseqüentemente, doravante o partido nazista e sua chegada ao poder com o fim da República de Weimar:

A assinatura do Tratado de Versalhes foi a certidão de nascimento e o pecado original da república alemã. A concordância com os termos punitivos colocados no documento serviu para alimentar uma constante propaganda antidemocrática e antiliberal que nutriu por anos o discurso da extrema-direita alemã (Parada, 2014, p. 105).

Desta feita, para ganhar robustez e tamanho dentro da Alemanha o partido nazista precisou trilhar dentro dos meandros da democracia, obtendo vitórias

eleitorais, para em um momento propício descartá-la brutalmente, não só através de um incêndio no *Reichstag*³⁰, mas negando-a em sua essência: “Embora os membros do partido nazista não acreditassem na democracia, ela foi vital para o seu sucesso” (Parada, 2014, p. 123).

Aqui fazemos um breve parêntese, para trazer à baila um interessante diálogo entre as obras de Parada (2014) e Hobsbawm (1995) sobre os processos e unificação italiano e alemão e a ascensão de regimes totalitários nestes países, bem como o contexto histórico em que estão inseridos e do qual buscam ressonância:

Podemos dizer, assim como faz Eric Hobsbawm, que as nações do século XIX são “tradições inventadas”, ou seja, projetos políticos que reinterpretem o passado de forma a “inventar” uma continuidade com o presente. Desse modo, não é estranho que a unificação italiana seja pensada como o *Risorgimento*, ou seja, o retorno de uma unidade política que teria existido na Antiguidade Romana e que teria se perdido no tempo obscuro das lutas medievais; ou que a nova Alemanha Imperial seria a continuidade de um *Reich* medieval considerado o “primeiro” e do qual a Alemanha unificada seria uma herdeira histórica (Parada, 2014, p. 52).

E da chegada desses grupos ao poder derivou uma política de extermínio nunca antes vista em um período de espaço tão pequeno, que assombrou o mundo e que nos gera perplexidade até os dias de hoje, tamanha crueldade empregada na eliminação de milhões de pessoas em campos de concentração, como podemos ver no que trata Hobsbawm abaixo:

A Alemanha explorou os recursos e a mão-de-obra [sic] da Europa ocupada, tratou as populações não alemãs como inferiores e, em casos extremos – os poloneses, mas sobretudo os russos e judeus –, praticamente como mão-de-obra [sic] escrava descartável, que não precisava nem *ser mantida viva* (Hobsbawm, 1995, p. 54).

Decerto, inúmeros são os eventos e acontecimentos históricos no século XX, o que não nos permite nesta breve abordagem tratar todos com os detalhes e as referências que merecem. Como já dito trataremos apenas de alguns temas, o que não significa que não serão abordados ao longo do ano letivo. Aqui, como escolheu-se esses dois autores para este breve diálogo, optou-se por pinçar alguns temas, sem qualquer tipo de hierarquização entre eles, mas aqueles em que se achou mais pertinente tal diálogo. Como dissemos, são muitos e demasiadamente importantes os acontecimentos históricos deste século em análise, seja do ponto de vista da história mundial e do Brasil e que estarão presentes na proposta do jogo, o qual

³⁰ Prédio onde se sedia o Parlamento alemão, incendiado em 27 de fevereiro de 1933, quatro semanas após Adolf Hitler assumir como chanceler da Alemanha.

pretende elencar tanto a História do Brasil quanto a História Mundial do período referido. Contudo, pela quantidade avassaladora de temas, faremos esse breve debate histórico apenas em alguns poucos temas do período.

Assim, passaremos neste breve diálogo entre as obras, após falar muito brevemente dos regimes totalitários, diretamente para a Segunda Guerra Mundial, ou seja, para o fim deste período de três décadas a que se refere Parada, o qual nos lembra que: “No auge, mais de 50 milhões de homens e mulheres estavam diretamente envolvidos em serviços militares; dois terços do produto interno bruto dos principais países combatentes estavam dirigidos para o esforço de guerra” (Parada, 2014, p. 131).

Parada também nos traz relevante contribuição quanto aos fatores que levaram à derrota das forças do Eixo e consequentemente à vitória das forças Aliadas:

A vitória aliada foi possível por diversos fatores. A União Soviética aprendeu a organizar suas forças do mesmo modo que os alemães e criou uma cadeia produtiva voltada para a “guerra total”. Contando com um contingente humano muito maior, os soviéticos acabaram por vencer os alemães na guerra terrestre. Americanos e britânicos, por sua vez, fizeram valer sua superioridade no mar e no ar. A obstrução de rotas de abastecimento e o bombardeio das cidades, fábricas e portos levaram à exaustão as economias dos adversários. A partir de 1943, o problema era quanto tempo ainda duraria a guerra e, principalmente, como seria reorganizada a sociedade internacional após a derrota do Eixo (Parada, 2014, p. 133).

Em análise similar, nos aponta Hobsbawm em sua vasta obra, sobre os fatores que levaram à derrota das forças do Eixo:

Uma vez que a guerra russa não se decidira em três semanas, como Hitler esperava, a Alemanha estava perdida, pois não estava equipada e nem podia agüentar [sic] uma guerra longa. Apesar dos seus triunfos, tinha, e produzia, muito menos aviões do que mesmo a Grã-Bretanha e a Rússia, sem contar os EUA (Hobsbawm, 1995, p. 47).

O autor da “*Era dos Extremos*”, ainda assevera uma triste e terrível realidade que marca todo esse período da chamada “Era da Catástrofe”, com a Primeira Guerra Mundial, os regimes totalitários e a Segunda Guerra Mundial na primeira metade do século XX: “O aspecto não menos importante dessa catástrofe é que a humanidade aprendeu a viver num mundo em que a matança, a tortura e o exílio em massa se tornaram experiências do dia-a-dia [sic] que não mais notamos” (Hobsbawm, 1995, p. 58).

Já o autor de *“Formação do Mundo Contemporâneo: o século estilizado”* nos traz relevante análise também sobre o maior conflito já travado na história da humanidade e com consequências sombrias, inclusive por gerar outro conflito ao final dela: “As bombas seriam, ao mesmo tempo, o fim de um conflito, a Segunda Guerra Mundial, e o início de outro, a Guerra Fria” (Parada, 2014, p. 142). Esta última duraria ainda até o Natal de 1991, quando Gorbatchov declara oficialmente o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em cerimônia transmitida por satélite para o mundo inteiro (Parada, 2014).

Já no que tange à Guerra Fria, conflito que se iniciou após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, e se estendeu como vimos até o Natal de 1991, notamos importantes observações feitas por Hobsbawm e, de como os Estados Unidos mantiveram grande vantagem durante boa parte do período: “Quanto à tecnologia, como superioridade ocidental crescia quase exponencialmente, não havia disputa. Em suma, a Guerra Fria, desde o começo, foi uma guerra de desiguais” (Hobsbawm, 1995, p. 247). E ainda trata do absurdo que seria um conflito que colocaria a humanidade e todo o planeta em risco: “A Guerra Fria acabou quando uma ou ambas superpotências reconheceram o sinistro absurdo da corrida nuclear, e quando uma acreditou na sinceridade do desejo da outra acabar com a ameaça nuclear” (Hobsbawm, 1995, p. 246).

Hobsbawm destaca, de forma metafórica e genuína, como ocorrera a derrocada da União Soviética entre finais da década de 1980, com a queda do Muro de Berlim e o fatídico comunicado de Mikhail Sergeevitch Gorbatchov, naquele dia de Natal de 1991: “Ninguém governava, ou melhor, ninguém mais obedecia na União Soviética. Como um gigantesco navio-tanque avariado aproximando-se dos recifes, uma União Soviética sem leme vagava assim para a sua destruição” (Hobsbawm, 1995, p. 469).

Com o fim da Guerra Fria o mundo deixa a condição de bipolarização entre Estados Unidos e União Soviética, ao mesmo tempo em que avançava o já em curso desmonte do Estado de Bem-Estar Social e ganhava curso as concepções gestadas no Consenso de Washington, que ratificam práticas já em voga, tendo em Margareth Thatcher, na Inglaterra e no presidente Ronald Reagan, nos Estados Unidos os maiores expoentes do processo neoliberal de minimização de políticas públicas, arrocho salarial, reformas que buscavam reduzir direitos e desmonte do

Estado. Uma pequena ilustração disso pode ser percebido no que apregoa o historiador egípcio:

[...] na Grã-Bretanha da sra. Thatcher, reconhecidamente um caso extremo, à medida que se desmantelava a proteção do governo e dos sindicatos, o quinto de operários que estava na base na verdade ficou em pior situação, se comparado com o resto dos operários, do que estava um século antes. E enquanto os 10% de operários que estavam no topo, com rendimentos brutos três vezes maiores que os do décimo inferior, se congratulavam por sua melhoria, era cada vez mais provável refletirem que, como contribuintes nacionais e locais, estavam subsidiando o que veio a ser denominado, na década de 1980, pelo sinistro termo “subclasse”, que vivia do sistema assistencial público, que eles próprios esperavam poder dispensar, a não ser nas emergências (Hobsbawm, 1995, p. 302).

Sobre condição anterior a esta, mas que encontra uma grande conexão com a vulnerabilidade com que a classe operária passou a viver nestas crises da década de 1970, sobretudo as duas crises do petróleo, em 1973 e 1979, pode ser vista no que Hobsbawm expõe:

A mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato. Pois desde a era neolítica a maioria dos seres humanos vivia da terra e de seu gado ou recorria ao mar para a pesca (Hobsbawm, 1995, p. 284).

Segundo Hobsbawm (1995), no Japão, por exemplo, os camponeses foram reduzidos de pouco mais de 50% em fins da década de 1940 para cerca de 10% em meados da década de 1980. Era a previsão de Marx se materializando de que a industrialização eliminaria o campesinato em países com rápida industrialização. O mesmo autor traz ainda mais uma informação sobre o fenômeno: “Quando o campo se esvazia, as cidades se enchem. O mundo da segunda metade do século XX tornou-se urbanizado como jamais fora” (Hobsbawm, 1995, p. 288).

Em derradeiro, ao analisar os acontecimentos que marcaram o final do século XX, Hobsbawm destacou: “O mundo do terceiro milênio portanto quase certamente continuará a ser de política violenta e mudanças políticas violentas. A única coisa incerta nelas é aonde irão levar” (Hobsbawm, 1995, p. 446). O autor, não obstante a realidade que tinha naquele momento tenta manter traços de otimismo mesmo diante da forma como o século passado ia terminando:

Não sabemos o que moldará o futuro, embora eu não tenha resistido à tentativa de refletir sobre partes desses problemas, na medida em que eles surgem dos escombros do período que acaba de chegar ao fim. Esperemos que seja um mundo melhor, mais justo e mais viável. O velho século não acabou bem (Hobsbawm, 1995, p. 26).

Já Parada (2014), em obra mais recente, adentra sua análise no terceiro milênio sob uma ótica em que a tecnologia exerce grande influência, embora aqui mais uma vez as obras convirjam e pareçam imprimir um caráter profético do que se aproximava, como podemos perceber no que destaca Hobsbawm: “Com a disseminação dos computadores domésticos, a telinha parecia na iminência de tornar-se o maior elo visual do indivíduo com o mundo externo” (Hobsbawm, 1995, p. 484). Concomitantemente, podemos perceber o que também vislumbrou Parada alguns anos depois para além dos computadores, com um olhar do que se aproximava, no entendimento de que o capitalismo apenas se adaptava aos novos tempos a fim de tirar vantagens da nova realidade que se colocava:

A maior crítica de conceitos como “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade em rede”, “sociedade pós-moderna”, “sociedade pós-industrial” etc., que tem sido principalmente expressa é que elas criam a impressão de que entramos em um tipo completamente novo de sociedade. Críticos, como Frank Webster³¹, argumentam que as abordagens que enfatizam a descontinuidade não percebem a continuidade de certos processos. Esses críticos argumentam que a sociedade contemporânea, antes de tudo, é ainda uma sociedade capitalista orientada para a acumulação de capital econômico, político e cultural. Eles reconhecem que as teorias da sociedade da informação destacam algumas novas e importantes qualidades da sociedade (nomeadamente a globalização e informatização), mas o que eles não mostram é que estes são atributos de estruturas capitalistas globais já existentes (Parada, 2014, p. 218-219).

Parada (2014), destaca ainda os estudos contemporâneos da obra de Zygmunt Bauman³², com seu conceito de “liquidez do mundo”, apontando para o esvaziamento da noção de sociedade e para a ascensão de um mundo marcado pelo individualismo. Mais uma vez percebemos como as obras dialogam, quando vamos buscar no historiador egípcio suas impressões sobre a prática neoliberal centrada no indivíduo: “Essa sociedade, formada por um conjunto de indivíduos egocentrados sem outra conexão entre si, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer ou seja lá o que for), estava sempre implícita na teoria capitalista” (Hobsbawm, 1995, p. 25).

Terminamos essa interlocução entre os dois autores trazendo duas importantes reflexões que podem e devem sempre ser colocadas em discussão,

³¹ WEBSTER, F. *Theories of information society*. Nova York: Routledge, 2006.

³² Ver: BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

inclusive nas salas de aula e que servem de inspiração para novos questionamentos em novos tempos com as devidas adaptações:

O sentido de permanência e continuidade foi substituído pelo fascínio com a ruptura e com a descontinuidade que rege uma sociedade que persegue a novidade com uma determinação irrefreável. A tradição, portanto, pertence a um lugar arqueológico, uma vitrine com um grosso vidro que separa dois tempos: passado e presente. Ao futuro cabe o lugar de devir ficcional, é sempre potência de um presente do qual se afasta cada vez mais radicalmente (Parada, 2014, p. 234-235).

E também, na provocação feita por Eric Hobsbawm, em sua obra sobre o século XX:

Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto [...] Contudo, uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para a mudança da sociedade, é a escuridão (Hobsbawm, 1995, p. 562).

Pois como nos rememora Maurício Parada: “O passado, o presente e o futuro estão sempre avançando e o que costura sua relação é a ideia de progresso. Dobrar essa linha é impensável, voltar é inadmissível” (Parada, 2014, p. 235).

Superado este breve debate sobre as obras destes dois autores que dão sustentação histórica a esta dissertação, dentro do recorte temporal proposto, encerramos este subcapítulo. Reiteramos que buscou-se a convergência entre os temas que vimos maior interação entre os autores, sem qualquer pretensão de privilegiar um tema ou outro, visto que o Produto Educacional buscará envolver o máximo de temas possíveis sobre o século XX e uma pequena parte do século XXI, tanto da História do Brasil quanto de História Geral. Passamos agora à proposta de Sequência Didática, que também contará com parte das obras referidas, bem como com demais temáticas do século XX e XXI, trabalhados pelo docente ao longo do ano letivo.

4.2

Sequência didática: uma sugestão para enriquecer o jogo

A fim de robustecer as aulas de forma a preparar melhor os alunos para o jogo que se pretende aplicar ao final do ano letivo, que constará de temas abordados ao longo da jornada escolar, segue-se também, o desafio da elaboração de uma

sequência didática, a partir das aulas dadas ao longo do ano letivo, valendo-se também das obras de Eric Hobsbawn (1995) e Maurício Parada (2014), assim como de conteúdo imagético sobre os temas abordados, que deveras sejam relevantes ao conhecimento dos estudantes, no que se refere à história dos séculos XX e XXI.

Concomitantemente, pretende-se que os referidos planos de aula aqui propostos estejam, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular³³ (BNCC), a qual se propõe ao significativo objetivo de, pensar a História como um saber fundamental para a formação das crianças e jovens no espaço escolar, sendo o estudo do passado um fator impulsionador da dinâmica do ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que se dialoga com o tempo atual (Brasil, 2019).

Neste sentido, busca-se o desenvolvimento de metodologias que, como aponta Isabel Barca, em sua aula-oficina, contribuam para que os estudantes deixem de ser meros produtos da sociedade e de seu tempo e se tornem agentes sociais plenos:

Se o professor estiver empenhado em participar de uma educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (Barca, 2004, p. 133).

Neste sentido, Pereira também nos remete a Isabel Barca indo ao encontro do que assevera a mesma:

Diante do contexto das aulas tradicionais de história, onde o professor permanentemente é o centro do conhecimento e total protagonista na maior parte da sua duração, as chamadas de aulas palestras, segundo Barca (2012)³⁴, não estão em consonância com a cultura jovem do século XXI e nem com as novas exigências pedagógicas, em que o protagonismo juvenil deve ser estimulado (Pereira, 2022, p. 39).

³³ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017a, p. 5).

³⁴ BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan. /jun. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

Assim, explorar vários recursos pedagógicos pode se constituir em uma forma de dinâmica que mobilize atividades que tenham um poder significativo em suas vidas. Silva expressa de forma clara a opulência de possibilidades que se abrem quando se permite caminhar neste sentido:

A variedade de outros recursos pedagógicos, como filmes, fotografias, documentos de época, literatura, pinturas (inclusive as imagens e fragmentos de fontes históricas presentes no interior do próprio livro didático), quando utilizados adequadamente pelo professor, podem originar um sem número de possibilidades de construção do conhecimento por parte do aluno (Silva, 2010, p. 173).

E obviamente, acrescentamos aqui o jogo, dentro de uma proposta lúdica. É necessário destacar que, o visual para as atuais gerações em tempos de redes sociais e tecnologia assume um papel importante e diretamente ligado ao seu cotidiano, com uma multiplicação de imagens, fotografias e vídeos. Como assevera Campos: “[...] a imagem é uma entidade extremamente poderosa” (Campos, 2011, p. 239). Assim, trabalhar também com iconografia, como se pretende, é uma forma de entrar no cotidiano dos alunos criando laços essenciais e reveladores de suas identidades, idiosincrasias, inspirações, expressões, imaginações. Uma grande oportunidade de enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, nesta sequência didática o professor poderá se valer de uma série de imagens, as quais poderão ser utilizadas e projetadas por meio de *datashow* ao longo das aulas e que cumprirão também funções primordiais no decorrer das mesmas, como se perceberá doravante, à medida que se avançar em cada plano de aula e na preparação para o jogo “História e Imagem”, o qual se valerá em muitas questões do uso de iconografias:

Entende-se, então, que para que os jogos realmente tenham efeitos na aprendizagem dos conceitos históricos, devem estar imbuídos de uma intenção pedagógica, preferencialmente uma sequência didática que, ao ser conduzida por um licenciado em História, promova os meios e direcionamentos necessário para que o conhecimento se estabeleça (Pereira, 2022, p. 33).

Destacar-se-á assim, nesta sequência, importantes e significativos acontecimentos do século XX, sendo alguns por meio das obras de Hobsbawm (1995) e Parada (2014), valendo-se sempre que possível, do número máximo de iconografias que possam ilustrar os temas trazidos à tona.

Isto posto, passamos a proposta de Sequência Didática de forma a buscar colaborar parcialmente com a consecução e preparação para o jogo “História e Imagem”.

Sequência didática (Planos de aulas)

Conteúdo: Séculos XX e XXI

Temas: Fatos históricos, conflitos, Política, Economia, Cultura e Sociedade.

Duração: 10 horas aula / 5 semanas

Público da aula: 3º Ano do Ensino Médio.

No que se refere às Competências Gerais da Educação Básica, dentro da referida sequência didática, elencamos:

Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017a, p. 7-8).

No que tange às Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio, destacamos na BNCC:

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino

Médio.

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

[...]

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 558)

No que concerne às Habilidades específicas das Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio da BNCC, evidenciamos:

Habilidades

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

[...]

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 560).

[...]

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e

nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. (Brasil, 2018, p. 561).

[...]

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 563).

[...]

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2018, p. 564).

[...]

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens (Brasil, 2018, p. 565).

Aula 1 – “O século estilhaçado” e a “Era da Catástrofe” - (02 tempos de 50 minutos)

Gestão dos alunos: Nesta aula buscar-se-á suscitar a discussão sobre a conexão entre as duas Grandes Guerras, a partir da observação feita pelo historiador

Maurício Parada ao se referir aos dois grandes conflitos como “a grande guerra de 30 anos”, problematizando tudo que do primeiro conflito derivou com a assinatura do Tratado de Versalhes e as consequências do mesmo nos fatos que se seguiram, passando pelos regimes totalitários até a explosão das bombas atômicas em agosto de 1945, destacando também parte de textos da obra de Eric Hobsbawm, sobre o que se convencionou chamar de “Era da Catástrofe”.

Objetivos específicos de aprendizagem

- Auxiliar o aluno a perceber os processos e permanências dos marcos históricos e como os fatos históricos possuem ligações, no caso em comento com uma sucessão de elementos trágicos;
- levar o aluno a compreender que muitos dos fatos históricos possuem traços de continuidade, o que levou os autores a utilizarem termos que englobam um conjunto de acontecimentos e não só um evento histórico;
- facilitar a percepção de como esses eventos tétricos envolvem também a vida dos civis, não se restringindo somente aos militares, tentando interligar com os conflitos que estão ocorrendo atualmente e demonstrando como muitos inocentes acabam perdendo suas vidas e passando por violações de Direitos Humanos, o qual pretendemos trabalhar com mais ênfase na aula 2.

Recursos didáticos

Espaço físico: sala de aula.

Materiais: Trechos dos livros “*A era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991*”, do historiador egípcio Eric Hobsbawm e “*Formação do mundo contemporâneo: o século estilhaçado*”, do historiador brasileiro Maurício Parada. Além de computador, data show e iconografias à escolha do docente sobre os eventos a serem trabalhados do período.

Desenvolvimento da aula

Momento 1 – Realizar um círculo de conversa com os alunos, a fim de fazer uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre os temas, suscitando reflexões, anotando as perspectivas dos alunos e as palavras que mais chamaram atenção, após a exposição dos trechos a seguir elencados dos autores supracitados, como no modelo de balões de informação proposto por Isabel Barca (2004)³⁵. Procurar-se-á ouvir as falas dos alunos e, se possível, registrar as respostas com o intuito de retomar alguma ideia ao longo das aulas.

Seguem abaixo os trechos que serão trabalhados nesta proposta de aula:

[...] a grande guerra de “30 anos” entre 1914 e 1945. O conflito, que se iniciou em 1914 e terminou com a explosão das bombas atômicas e o desvendamento do Holocausto, inaugurou o que diversos historiadores denominam de “era das catástrofes”, denominação que se aplica ao continente europeu e também para o mundo (Parada, 2014, p. 11).

A guerra, ao mesmo tempo, tornou-se “total” na medida em que grande número de civis foi envolvido no conflito. Muitos conheceram invasões, ocupações e tiveram que se deslocar de suas casas pela proximidade dos campos de batalha; alguns experimentaram sistemáticos bombardeios aéreos pela primeira vez na história e quase todos trabalharam direta ou indiretamente para alimentar, vestir, curar e armar os combatentes (Parada, 2014, p. 63).

A Primeira Guerra Mundial levou à matança de um incontável número de armênios pela Turquia – o número mais habitual é de 1,5 milhão –, que pode figurar como a primeira tentativa moderna de eliminar toda uma população. Foi seguida depois pela mais conhecida matança nazista de cerca de 5 milhões de judeus [...] (Hobsbawm, 1995, p. 57).

Momento 2 – Explorar ao máximo iconografias sobre o período em comento, trabalhando imagens sobre as guerras, por exemplo, o quadro *Guernica* de Pablo Picasso e sua referência à Guerra Civil Espanhola para que tenham uma noção de como os eventos pós Primeira Guerra Mundial abalaram fortemente a vida de inúmeras nações no globo.

Momento 3 – Debater com os alunos, a partir das iconografias, e dos trechos lidos dos autores referenciados todo o processo de conexão entre os eventos, escutando os discentes em suas observações e as imagens que mais lhe chamaram a atenção e em que veem interligação com os trechos destacados.

³⁵ Do texto “Aula oficina: do projecto à avaliação” (ficha de trabalho, 8º ano, 1º momento).

Momento 4 – Esquematizar no quadro, a partir da colaboração e participação dos alunos, bem como com base no momento 1 acima proposto, trazer as anotações que por ventura foram feitas a partir da fala dos alunos, concomitantemente a intervenção do professor, todo o desencadear de eventos a partir da Primeira Grande Guerra, passando pelos eventos bélicos, políticos, sociais e econômicos, como por exemplo a Crise de 1929.

Momento 5 – Como tarefa de casa, pedir aos alunos que em grupos, ou individualmente, façam uma breve pesquisa sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, trazendo para a próxima aula os artigos que mais lhe chamaram atenção, dois artigos no mínimo.

Aula 2 – A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Qual seu significado e sua importância? - (02 tempos de 50 minutos)

Gestão dos alunos: Nesta aula será apresentada aos alunos por meio de aula expositiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos como decorrência do fim da Segunda Guerra Mundial, bem como do Holocausto promovido pela máquina de guerra nazista e a grande importância que teve à época este documento após aquela sucessão de eventos tenebrosos da História humana trabalhados na aula 1. Será ainda, suscitada a discussão de como até hoje há polêmicas no que tange àqueles que são categorizados como defensores destes direitos.

Objetivos específicos de aprendizagem

- Auxiliar o aluno a perceber os processos de construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, derivada dos eventos tóxicos que a antecederam;
- levar os alunos a compreenderem a importância e o impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em um momento histórico marcado pela dizimação de populações e de extermínio de seres humanos;
- contribuir para que o discente perceba a magnitude de se colocar em uma legislação, direitos básicos inerentes a todos os seres humanos, bem como

a luta até os dias de hoje para que estes direitos sejam respeitados, diante de tantas violações que ainda permanecem.

Recursos didáticos

Espaço físico: sala de aula.

Materiais: Data show, computador, documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, papel A4, canetas de pena, tinta nanquim, sinetes, vela vermelha para simular a marca deixada nos documentos pelo sinete, recipiente para depositar a parafina derretida, isqueiro, copinhos de café de plástico. Em caso de impossibilidade das canetas de pena utilizar um palito de churrasco.

Desenvolvimento da aula

Momento 1 – Realizar um círculo de conversa com os alunos, a fim de fazer uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre o tema, suscitando reflexões, anotando as perspectivas dos alunos e as palavras que mais chamaram atenção como no modelo de balões de informação proposto por Isabel Barca. Procurar-se-á ouvir as falas dos alunos e, se possível, registrar as respostas com o intuito de retomar alguma ideia ao longo das aulas, tendo em vista ter sido uma tarefa do momento 6, da aula anterior proposta.

Momento 2 – Aula expositiva apresentando o contexto histórico de criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a valorização de sua memória e o balizamento de novas legislações em reconhecimento da grandeza de sua importância para o mundo, após uma sucessão de eventos devastadores para a humanidade, além de debater questões dos direitos humanos na atualidade.

Momento 3 – Transcrição de um ou mais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos pelos estudantes, de acordo com sua vontade a partir da pesquisa prévia realizada pelos mesmos, com os matérias a seguir descritos:



Figura 1 – Material do próprio autor utilizado já em outras atividades para simulação de documentos históricos, como cartas, poesias, leis, dentre outros

Legenda: No caso em tela, será utilizado para realização da atividade de reprodução (nova releitura) dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Descrição do material: canetas de pena, tinta nanquim, sinetes para a marcação no documento, vela para simular a marca deixada pelo sinete, recipiente para depositar a parafina derretida, isqueiro. Consta ainda um palito de churrasco, material utilizado até a aquisição das canetas. O nanquim é colocado em copinhos de café.

Fonte: O Autor



Figura 2 – Foto mais aproximada do material supramencionado a ser utilizado na atividade sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Fonte: O Autor.

Como pode-se perceber nas figuras 1 e 2, para tal tarefa os educandos contarão com instrumentos, de propriedade do autor, que simularão a escrita do

passado. Tais ferramentas serão disponibilizadas aos discentes pelo professor para execução da tarefa. As imagens são fotografias feitas pelo próprio autor. E a ideia é fazer a tarefa nos moldes do anexo A, no entanto, com os artigos da referida Declaração. Na impossibilidade da aquisição das canetas de pena, o mesmo pode optar por palitos de churrasco para fazer a escrita. Já os sinetes também são opcionais na atividade. Os demais são itens de fácil aquisição por parte da escola e do professor. O docente pode ainda requerer à direção de sua escola a aquisição das canetas de pena e dos sinetes para várias atividades pedagógicas ao longo do ano e que podem inclusive ser usadas por docentes de outras disciplinas.

Momento 4 – A execução da referida tarefa será mais uma forma de avaliação do engajamento, participação e envolvimento dos alunos. Aqui é importante destacar que esta atividade tem no jogo uma participação especial. Teremos no jogo, que será explicado em detalhes mais à frente, uma carta chamada “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, com ligação direta com esta atividade. Quem executar esta atividade e retirar a carta no jogo, avança três casas no tabuleiro por ter executado esta tarefa. Importante salientar que as canetas tinteiro foram usadas em profusão no século XIX³⁶, sendo patenteadas no final do mesmo século, seu uso se deu até a década de 50 quando se popularizou a caneta esferográfica. A ideia é criar um ambiente que remonte a um apreço pelo passado e proporcionar uma experiência diferente, já experimentado pelo autor com êxito em outras atividades.

Aula 3 – O mundo pós Segunda Guerra e a “Era do Desmoronamento” (02 aulas de 50 minutos)

Gestão dos alunos: Nesta terceira aula será realizada a problematização e a contextualização histórica do período pós Segunda Guerra Mundial, focando um pouco mais no período da Guerra Fria e seus desdobramentos, dando um pouco de atenção também à História do Brasil neste período, bem como ao que Eric Hobsbawm convencionou chamar, em sua vasta obra, de “Era do Desmoronamento”.

³⁶ Importante problematizar com os estudantes, a fim de evitar qualquer possibilidade de anacronismo, que quando da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, as canetas tinteiras não eram mais utilizadas de forma usual, assim como sinetes. Conforme já dito, a opção pelo uso dos objetos acima descritos se sugere como uma possibilidade de tornar a atividade mais atrativa e interessante.

Objetivos específicos de aprendizagem

- Levar o discente a perceber o processo e o contexto histórico em que se desenvolveu a Guerra Fria e seus reflexos no mundo;
- auxiliar o estudante a compreender a importância da problematização histórica para que entenda os contextos social, político, econômico, cultural e no caso em comento, também jurídico vigentes à época;
- contribuir para que o estudante perceba a divisão em que o mundo se colocou, bem como as contradições dos dois regimes que se antagonizavam, suas crises e como afetaram a vida das pessoas nas mais diversas nações pelo mundo.

Recursos didáticos

Espaço físico: sala de aula.

Materiais: Aqui novamente trechos dos livros “*A era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991*”, do historiador egípcio Eric Hobsbawm e “*Formação do mundo contemporâneo: o século estilhaçado*”, do historiador brasileiro Maurício Parada, bem como computador, data show e iconografias à escolha do docente sobre os eventos a serem trabalhados do período.

Desenvolvimento da aula

Momento 1 – Contextualizar o período histórico pós-guerra e a influência mundial que teve o novo conflito que se seguiu após a Segunda Guerra Mundial, qual seja, a Guerra Fria.

Momento 2 – Problematizar a situação das nações à luz do fim da Segunda Guerra Mundial e do desenvolvimento da Guerra Fria, suas condições econômicas, sociais e políticas a partir das obras que escolhemos como aparato teórico para essa sequência, analisando os trechos que seguem abaixo nas citações, bem como nas observações feitas:

- refletir sobre o processo de descolonização afro-asiática à luz das obras supra elencadas:

O aspecto mais visível das novas condições políticas e econômicas do pós-guerra se revelou no processo de formação dos Estados nacionais africanos: mais de 40 países surgiram no continente entre 1960 e 1980, estabelecendo uma situação muitas vezes conhecida como “descolonização” (Parada, 2014, p. 157).

Bem como os impactos sociais, políticos e econômicos que estes países recém libertados tiveram que enfrentar e ainda enfrentam mesmo após suas independências tardias: “O número de Estados internacionalmente reconhecidos como independentes na Ásia quintuplicou. Na África, onde havia um em 1939, agora eram cerca de cinquenta” (Hobsbawm, 1995, p. 337).

- Debater com os discentes as grandes contradições do sistema capitalista mundial, dentro de um discurso de prosperidade, mas que escondia a brutal concentração de renda e desigualdade na maioria dos países do mundo enquanto poucos se fartavam de grandes riquezas: “Em 1957, só os Sete Grandes do capitalismo (Canadá, EUA, Japão, França, Alemanha Federal, Itália e Grã-Bretanha) possuíam três quartos de todos os carros de passageiros do globo [...]” (Hobsbawm, 1995, p. 265). Trazendo também ao debate a observação feita por Parada sobre este período: “A economia mundial, portanto, crescia a uma taxa explosiva. A produção mundial de manufaturados quadruplicou entre 1950 e 1970 e o comércio mundial de mercadorias aumentou 10 vezes no mesmo período” (Parada, 2014, p. 203).

Momento 3 – A partir da discussão levantada no “Momento 2”, de tais contradições continuar a análise de trechos das duas importantes obras sobre o fim da “Era do Ouro” e o que traz à “Era do Desmoronamento”, a partir das seguintes propostas:

- discutir o processo de desmantelamento da “Era do Ouro” e suas contradições: “A década de 1970 foi uma era de ouro, mas foi de igual forma a era mais sombria de tortura e contraterror na história do Ocidente.” (Hobsbawm, 1995), elencando os regimes ditatoriais na América Latina e seus desdobramentos. Bem como, as crises do petróleo e a entrada na “Era do Desmoronamento”: “Os choques do petróleo de 1973 e de 1979, em uma conjunção com alta inflação, fez do período um dos piores ciclos econômicos desde 1930” (Parada, 2014, p. 208). De igual forma, os impactos sociais desta nova era no mundo, trazendo à baila o processo brasileiro neste contexto de desmantelamento econômico:

O reaparecimento de miseráveis sem teto era parte do impressionante aumento da desigualdade social e econômica na nova era [...] para não falar do candidato a campeão mundial de desigualdade econômica, o Brasil (Hobsbawm, 1995, p. 396-397).

- Refletir sobre as crises do período, sobretudo das que provocaram sérios problemas no tecido social com a volta do desemprego, que desta vez ganhava novos contornos: “O crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltariam jamais” (Hobsbawm, 1995, p. 403). Abaixo podemos perceber em outro trecho os terríveis problemas vivenciados naquele momento em termos de desemprego:

As crises econômicas do início da década de 1980 recriaram o desemprego em massa pela primeira vez em quarenta anos, pelo menos na Europa. Em alguns países desavisados, a crise produziu um verdadeiro holocausto industrial. A Grã-Bretanha perdeu 25% de sua indústria manufatureira em 1980-4. Entre 1973 e fins da década de 1980, o número total de pessoas empregadas na manufatura nos seis velhos países industriais da Europa caiu 7 milhões, ou cerca de um quarto, mais ou menos metade dos quais entre 1979 e 1983 (Hobsbawm, 1995, p. 299).

Aula 4 – Movimentos sociais, Fim da Guerra Fria e a “Era do Indivíduo” – (quatro tempos de 50 minutos)

Gestão dos alunos: Nesta última aula serão levantadas questões para reflexão dos educandos, acerca do fim da Guerra Fria, o início do processo de globalização e movimentos sociais importantes. Bem como uma análise final pelos estudantes a partir de uma ficha de autoavaliação (Apêndice A), desenvolvida pelo autor, que os alunos deverão preencher, bem como uma ficha de acompanhamento de aprendizagem que deverá ser preenchida pelo professor para sua apuração (Apêndice B).

Objetivos específicos de aprendizagem

- Levar o discente a refletir sobre processos históricos, bem como sobre questões decorrentes destes acontecimentos;
- auxiliar o estudante a compreender que muitos acontecimentos/problemas atuais têm raízes históricas e estão profundamente atrelados;

- debater sobre a importância dos movimentos sociais para transformações profundas e qualitativas para a humanidade como o movimento feminista, o movimento por igualdade racial, operário, dos estudantes dentre outros na luta por direitos.

Recursos didáticos

Espaço físico: sala de aula.

Materiais: Data show, computador, iconografias à escolha do docente sobre as temáticas, papel A4, impressora para impressão das fichas de autoavaliação dos alunos e da ficha de acompanhamento do professor. Trechos dos livros “*A era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991*”, do historiador egípcio Eric Hobsbawm e “*Formação do mundo contemporâneo: o século estilhaçado*”, do historiador brasileiro Maurício Parada.

Desenvolvimento da aula

Momento 1 – Realizar um círculo de conversa com os alunos, a fim de fazer uma avaliação das atividades realizadas e refletirem sobre algumas questões pertinentes sobre o passado e sua conexão com a realidade social do país e do mundo, no que tange às aulas anteriores.

Momento 2 – A partir do debate levantado e das questões trazidas pelos alunos prosseguir o diálogo, por meio de trechos das referidas obras iniciando-se pelo surgimento de movimentos muito importantes do período, além dos de luta por liberdade no processo de descolonização, elencar os movimentos de luta por igualdade racial na África do Sul e o sistema de *Apartheid*, sobretudo por meio de iconografia e também os movimentos nos Estados Unidos a partir dos discursos realizados por Martin Luther King.

Momento 3 – Valendo-se das obras referenciadas analisar trechos que tratam, também, do movimento feminista, observando as mudanças em curso naquele período e refletindo sobre os impactos na vida das mulheres até os dias de hoje:

“Em 1940, as mulheres casadas que viviam com os maridos e trabalhavam por salário somavam menos de 14% do total da população feminina dos EUA. Em 1980, eram mais da metade [...]” (Hobsbawm, 1995, p. 304). Fato que denota a mudança comportamental que seria o início de um rompimento com uma mentalidade patriarcal, ainda que de forma parcial, mas com avanços muito importantes e que se reflete na luta por direitos das mulheres até os dias de hoje:

A entrada em massa de mulheres casadas – ou seja, em grande parte mães – no mercado de trabalho e a sensacional expansão da educação superior formaram o pano de fundo, pelo menos nos países ocidentais típicos, para o impressionante reflorescimento dos movimentos feministas a partir da década de 1960. Na verdade, os movimentos das mulheres são inexplicáveis sem esses acontecimentos (Hobsbawm, 1995, p. 305).

Como de igual forma podemos aferir na assertiva trazida por Eric Hobsbawm: “Na verdade, as mulheres como um grupo tornavam-se agora uma força política importante, como não eram antes” (Hobsbawm, 1995, p. 306).

Parada nos traz outro elemento importante quanto a novas questões que se levantavam no período e que abriram portas, desde aquele momento, para novas demandas da sociedade: “A aceitação da diversidade de gênero está entre as diversas novas revoluções culturais da segunda metade do século XX” (Parada, 2014, p. 208).

Momento 4 – Debater sobre a importância do movimento estudantil e sua luta por conquistas, aqui resumido em uma importante frase que pretendemos iniciar a discussão: “Como dizia um *slogan* de maio de 1968: ‘Tomo meus desejos por realidade, pois acredito na realidade de meus desejos’” (Katsiaficas, 1987, p. 101 *apud* Hobsbawm, 1995, p. 326). Assim como trazer à tona a reflexão feita pelo historiador Maurício Parada: “[...] contracultura pode ser um conceito político envolvendo a crítica ou a rejeição de instituições poderosas, nutrindo-se de um componente utópico de esperança por uma vida melhor ou de uma nova sociedade” (Parada, 2014, p. 206).

Ato contínuo, falar um pouco também sobre as consequências do mesmo e suas ligações com outros movimentos, como nos ilustra Hobsbawm: “O efeito mais imediato da rebelião estudantil européia [sic] foi uma onda de greves operárias por maiores salários e melhores condições de trabalho” (Hobsbawm, 1995, p. 296). De

maneira complementar, nos aponta assertivamente o historiador Maurício Parada: “Grupos sociais até então fora do sistema político se mobilizavam para ação. Dentre os mais importantes estavam os operários, agora mobilizados em partidos e movimentos dispostos a realizar suas demandas” (Parada, 2014, p. 24).

Momento 5 – Refletir sobre o processo do fim da Guerra Fria, e o desmantelamento da União Soviética, a partir da ótica elaborada por Eric Hobsbawm: “[...] em meados da década de 1980 ela produzia 80% mais aço, duas vezes mais ferro-gusa e cinco vezes mais tratores que os EUA, quando não se adaptara a uma economia que dependia de silício e software” (Hobsbawm, 1995, p. 244). Além de outra observação que complementa bem o que se evidenciava naquele momento para reflexão junto aos alunos:

[...] os Estados Unidos haviam decidido ganhar a Guerra Fria levando seu antagonista à bancarrota, o regime de Brejnev começara a conduzir a si próprio à falência, mergulhando os gastos com defesa numa taxa anual de 4% a 5% (em termos reais) durante vinte anos após a 1964 (Hobsbawm, 1995, p. 243).

Ademais, apontar que enquanto a União Soviética se desintegrava outro grande ator passava a ganhar destaque no cenário mundial: “Nada era mais impressionante do que o contraste entre a desintegração das economias na região soviética e o espetacular crescimento da economia chinesa no mesmo período” (Hobsbawm, 1995, p. 395).

Apontar também os problemas que derivaram deste período e que teriam consequências nefastas *a posteriori*, como o 11 de setembro de 2001, quando do ataque terrorista às Torres Gêmeas nos Estados Unidos:

No Afeganistão, os EUA distribuíram a rodo mísseis antiaéreos portáteis “Stinger”, com lançadores, a guerrilheiros tribais anticomunistas, calculando, corretamente, que eles contrabalançariam o domínio aéreo soviético. Quando os russos se retiraram, a guerra continuou como se nada houvesse mudado, a não ser que, na ausência de aviões, as tribos podiam agora explorar elas mesmas a florescente demanda de Stingers, que vendiam lucrativamente no mercado internacional de armas. Em desespero, os EUA se ofereceram para comprá-los de volta a 100 mil dólares cada, com espetacular falta de sucesso (Hobsbawm, 1995, p. 251).

Momento 6 – Debater sobre o fim do século XX e as perspectivas do novo milênio, no qual o individualismo, dentro de uma acuidade neoliberal passou a ter grande espaço: “O indivíduo passou a ter suas sensações e seus sentimentos

colocados em primeiro plano frente a qualquer outro problema” (Parada, 2014, p. 27). Nos lembra ainda Hobsbawm, de expressão dita por um dos maiores expoentes na defesa do neoliberalismo, a primeira-ministra britânica Margaret Thatcher: “Não há sociedade, só indivíduos” (Hobsbawm, 1995, p. 330). E a partir desta reflexão trazida pelo autor ampliar o debate e a problematização que é inerente ao mundo em que vivemos atualmente, por meio de outra singular assertiva feita pelo historiador brasileiro:

A literatura colocou o subjetivo no foco de sua preocupação narrativa, as artes plásticas passaram a investigar as “impressões” visuais, o século XX poderia ser chamado de a “Era do indivíduo”. Nesse novo tempo as sensações e os desejos mais íntimos, progressivamente irão interagir com a sociedade da mercadoria-fetice e se tornarão parte integrante do mercado capitalista (Parada, 2014, p. 27).

Dessa maneira, indo ao encontro do que preceitua Parada, trazemos à baila outra observação feita por Hobsbawm no que tange a uma ótica que não deve se furtar analisar os elementos que ainda têm no fim da Guerra Fria as bases do que está em curso: “À medida que se aproximava o milênio, tornava-se cada vez mais evidente que a tarefa central da época não era regozijar-se sobre o cadáver do comunismo soviético, mas pensar, uma vez mais, nos defeitos inatos do capitalismo” (Hobsbawm, 1995, p. 552).

Em derradeiro, discutir com os discentes, contribuição levantada por Parada e muito atual, com repercussões na qual os mesmos podem dar grandes colaborações: “Em 1979, o filósofo Jean-François Lyotard [...] concluiu que as tecnologias fragmentariam de tal modo a informação, que acabariam com a possibilidade de explicações estruturais e totalizantes para os fenômenos sociais” (Parada, 2014, p. 217).

Momento 7 – Pedir para que os educandos preencham a ficha de autoavaliação constante no apêndice A. O professor doravante deverá aferir em sua ficha, constante do apêndice B, o processo de aprendizagem dos estudantes de forma individualizada.

Dessa maneira, esta sequência didática foi construída tendo as obras supracitadas como arcabouço teórico, diante da riqueza de reflexões que apresentam e como forma de apresentar aos alunos do 3º ano do Ensino Médio,

questões problematizadas com maior profundidade. Ademais, oportunizar o conhecimento de pequena parte de duas escritas fundamentais para a compreensão do século XX, bem como preparar para questões que serão abordadas em etapa posterior, na aplicação do Jogo “História e Imagem”. Como nos sinaliza Bernardes:

[...] os jogos históricos devem ser precedidos de aulas sobre o tema estudado/tema do jogo. Seria esta uma maneira de desenvolver uma prévia do período histórico jogado e de anunciar que o jogo não é um passatempo por si só, mas que esta experiência será posteriormente – e só posteriormente – debatida com os estudantes (Bernardes, 2017, p. 62).

Reiteramos que a sequência é apenas mais uma preparação para o jogo, já que demais temas que não constam na mesma também estarão no Produto Educacional, como assuntos relacionados à História do Brasil, por exemplo, os quais podem ser abordadas ao longo do ano letivo pelo docente através de aulas expositivas, seminários, trabalhos, provas tradicionais, textos, debates, dentre outras maneiras de acordo com o que planejar o professor. O docente pode a seu critério também, acrescentar ou diminuir temas da referida sequência, aumentar ou diminuir a quantidade de aulas propostas de acordo com sua realidade. Ademais, muitos temas trabalhados na sequência, espera-se que o professor já os tenha trabalhado ao longo do ano letivo, tendo a sequência como um momento de aprofundamento dos assuntos. Como nos lembra Marcella Albaine Farias da Costa: “Não há manuais, não há fórmulas, não há certezas, mas há possibilidades e, estas serão construídas e direcionadas por cada professor” (Costa, 2017, p. 91).

Contudo, para o jogo acontecer a contento, em nosso entendimento, é muito importante demandar uma revisão dos conteúdos em potência, pois isso ampliará a participação e o envolvimento dos discentes no jogo, contribuindo e muito para o êxito da atividade proposta. Uma vez que a ferramenta pedagógica foi pensada primeiramente como um instrumento de revisão de conteúdo, e também, como possível construtor do conhecimento, já que ao fazer essa revisão e diante de todo o processo que antecede o jogo, entendemos que há construção do conhecimento.

4.3

Um olhar aos estudantes trabalhadores

Ao pensarmos o Produto Educacional que por ora se apresenta, nos veio à mente como muitas vezes os alunos trabalhadores acabam não sendo contemplados

em algumas das atividades que são desenvolvidas na escola, tendo-se a ideia de que muitos estão ali só para cumprir um rito e dar terminalidade aos seus estudos. Não raro, em algumas ocasiões acabam ficando fora de algumas atividades, como as excursões que as unidades escolares fazem, de feiras escolares, dentre outras. Quem trabalha na escola pública, por muitas vezes percebe este tratamento, que não é uma regra, mas que não podemos ignorar que existe, sobretudo com os alunos do período noturno.

Dessa forma, perde-se muitas vezes a grande oportunidade de se valorizar a experiência prévia que estes estudantes trazem consigo nos aspectos laborais e de vida e, de aproveitar-se disso para que se dê mais audição e visibilidade a esses discentes que tanto têm para nos oferecer, bem como ao processo educacional com suas vivências. Como nos lembra Rafael Santana Barbosa:

[...] é importante que práticas pedagógicas estabeleçam o aprendizado como descoberta, investigação e resolução de problemas, uma prática que tenha como ponto de partida o contexto dos alunos e alunas. A escola e o ensino de história, de forma específica, ao partir da realidade que os estudantes estão inseridos, favorece a formação de sujeitos conscientes de si no âmbito histórico, cultural e social, que possuem uma identidade pessoal e coletiva (Barbosa, 2022, p. 58).

Assim, a categoria “experiência”, do historiador inglês Edward Palmer Thompson, pode colaborar para a análise dos processos educativos, tendo em vista a materialidade social e a agência humana na história (Martins, 2014). Contudo, é importante salientar o que nos aponta o mesmo:

Primeiramente, é importante considerar que não existe no conjunto da obra de Thompson uma preocupação específica com a educação. Entretanto, é salutar que este historiador, além da experiência como intelectual vinculado a universidade e a militância política, tenha dedicado parte da sua vida à educação de adultos, em cursos “extramuros” destinados a sindicalistas e trabalhadores, sendo que desta experiência, segundo o próprio Thompson, surgiu a elaboração da Formação da classe operária inglesa, publicado pela primeira vez em 1963 (Martins, 2014, p. 313).

Embora, como assinala Martins, não haja uma preocupação específica quanto ao processo educacional, este não deixa de ser alvo de importante reflexão em sua obra *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*, na qual assevera:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à

elaboração de novas áreas de estudo (Thompson, 2002, p.13).

João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior também nos traz notável contribuição sobre o papel que exerceu Thompson em sua prática educacional, digna de menção por esta dissertação:

Edward Palmer Thompson dedicou-se à docência de adultos em programas universitários voltados para esse tipo de público, fato que o possibilitou criar estratégias educacionais e pedagógicas que facilitaram a relação ensino-aprendizagem. A chave para o aperfeiçoamento e a aproximação dos estudantes, sempre esteve no cotidiano dos trabalhadores que frequentavam as aulas do professor Edward. As experiências trazidas pelos alunos serviram como um poderoso fermento para suas aulas ministradas. E Thompson, habilmente, utilizou as vivências profissionais, culturais e pessoais de seus alunos para montar o padrão de aula. O estratagema surtiu efeito multiplicador no ensino de adultos. A metodologia empregada que associava experiências e culturas populares como base da educação de adultos ultrapassou as barreiras universitárias, alçando Edward Palmer Thompson ao posto de um dos mais importantes historiadores e críticos sociais do século XX³⁷ (Melo Júnior, 2018, p. 191).

Dessa forma, é fundamental estabelecer este debate quanto à experiência como estratégia educacional. Melo Júnior nos relata como Thompson utilizou-se da mesma, em seus cursos ministrados para adultos e do qual nos parece ser muito possível se obter uma colheita frutífera desta tão singela troca:

Tendo atuado durante alguns anos como professor de História Social em cursos de educação de adultos, Thompson utilizou como recurso didático primaz, as experiências que seus alunos traziam consigo da concretude de sua realidade de trabalhadores, utilizando como arcabouço empírico o conjunto de situações cotidianas vivenciadas por seus alunos (Melo Júnior, 2018, p. 178-179).

Durante um bom tempo, embora não tão rara tal prática até os dias de hoje, a sabedoria popular foi desprezada e desmerecida, através de reducionismos simplistas e soberbos, gerando caminhos intransponíveis em certos momentos. Sobre esse fato, nos alerta de forma bastante enfática, Edward Palmer Thompson: “O desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção de objetivos predeterminados e seguros permanece extremamente forte durante a época vitoriana: e continua vivo ainda hoje” (Thompson, 2002, p. 31). Práticas cotidianas que visavam, acima de tudo, refutar as conquistas intelectuais, culturais e sociais advindas das experiências populares e da classe trabalhadora:

³⁷ “Em 1968, em função da conferência anual do Albert Mansbridge Memorial, Thompson realizou a palestra intitulada ‘Educação e Experiência’, através da qual expôs o conceito de experiência nas humanidades e desenvolveu outras reflexões” (Melo Júnior, 2018, p. 191).

Havia um claro processo de ruptura entre a educação e as experiências sociais herdadas. Os polos se distanciavam peremptoriamente sob a rígida batuta de professores e mestres que construíam didáticas que jogavam para escanteio todas e quaisquer manifestações culturais que se validavam pelas experiências populares. O abismo entre a educação chamada erudita e as consciências populares tornou-se, então, intransponível. Dois mundos irreconciliáveis que se tencionavam. Nesse cenário, revela Thompson (2002), os trabalhadores foram os que receberam o pesado impacto (Melo Júnior, 2018, p. 188).

Segundo Melo Júnior (2018), a abertura à observação dialética das classes foi um agente possibilitador para que houvesse um entendimento, de que as culturas erudita e “iletrada” não eram ilhas isoladas e sem qualquer traço de comunicação, pelo contrário. Inclusive, em sua obra, Thompson (2002), sustentou que ambas se comunicavam e convergiam, como podemos observar em apontamento feito a seguir: “A cultura letrada não está isolada em relação à cultura do povo à maneira antiga de diferença de classes, mas, não obstante, está isolada dentro de suas próprias paredes de auto estima [sic] intelectual e de orgulho espiritual” (Thompson, 2002, p. 43).

E dentro desta perspectiva elaborada por Thompson de ruptura desse isolamento, surgem grandes possibilidades, quando não há qualquer tipo de inflexão em levar em conta a experiência como uma estratégia de ensino, refletindo-se na prática pedagógica, quando se privilegia a troca que se estabelece com os educandos, numa máxima de que só sabe ensinar, aquele que sabe aprender, aquele que escuta o outro, que dá audição e voz a quem pode ter muito a contribuir no processo educacional:

São notáveis as possibilidades que se abrem quando o conceito de experiência é colocado na linha de frente; ampliam-se os entendimentos sobre diversos contextos culturais pelos quais a educação nasce e se estabelece³⁸. As modificações advindas dos processos educacionais podem ser radicais ou sutis, influenciando fortemente a metodologia empregada pelos professores (Melo Júnior, 2018, p. 179).

Ora, o conhecimento formal é demasiadamente importante e lutar para que todos tenham acesso aos meios mais elevados de ensino é antes de tudo um pacto social, porque não dizer um marco civilizatório, já que o direito à instrução é um direito esculpido no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁹.

³⁸ “Thompson assevera que a historicidade das ações sociais e culturais são fontes de inserção das experiências humanas” (Melo Júnior, 2018, p. 179).

³⁹ “Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948” (ONU, 1948, n. p.).

Contudo, é igualmente importante valorizar o conhecimento advindo das vivências daqueles que ainda estão em pleno desenvolvimento nos bancos escolares, ou que ainda ingressarão nos mesmos, que acreditamos, têm muito a colaborar com suas experiências de vida. Neste sentido, em mais uma significativa análise da obra de Thompson, Melo Júnior nos evidencia que:

A Formação da Classe Operária Inglesa é o retrato fidelizado do movimento interno da consciência de classe daqueles atores sociais que carregam consigo as vozes e os corpos, até então esquecidos pela dita historiografia oficial. O resultado imediatamente visível é a vivacidade luminosa que Thompson imprime à condição operária, isto é, em seu livro, o historiador britânico leva homens e mulheres a romperem com sua condição social. Devolvia dignamente para trabalhadores e trabalhadoras a capacidade de enfrentar as dificuldades através da liberdade de agir, subverter e romper com as barreiras intelectuais que os colocavam afixados em suas estruturas sociais originárias (Melo Júnior, 2018, p. 182-183).

Thompson faz uma análise profunda para delimitar o que ocorria face a sua realidade, revelando um traço de apartação, um desprezo por todo conhecimento advindo dos mais pobres e daqueles que não tinham acesso aos meios formais de instrução. E neste contexto podemos observar as impressões trazidas pelo historiador inglês:

[...] o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional. O homem trabalhador autodidata, que dedicava suas noites e seus domingos à busca do conhecimento, era também solicitado, a toda hora, a rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral e ignorante. Não é difícil compreender e aceitar as pressões dos homens nessa situação. A realização dos objetivos do movimento da classe trabalhadora exigia — não apenas de seus líderes, mas também de milhares de seus membros comuns — novos atributos de autodisciplina, auto-respeito [sic] e treinamento educacional (Thompson, 2002, p. 32).

Neste contexto, Melo Júnior nos oferece uma reflexão sobre o que Thompson traz na citação acima:

O autodidatismo, um dos cenários pujantes e demarcadores da condição de sobrevivência da classe pobre, foi sendo quebrado pelas ações educacionais por parte da classe letrada. A rejeição ao conhecimento natural apoiava-se na convicção de que ele era grosseiro, imoral e ignorante. A compreensão thompsoniana sobre o tema caminhava para revelar que a aceitação ocorria de modo passivo e sem fricção por meio de um adestramento educacional (Melo Júnior, 2018, p. 186).

E complementa, de forma a nos ofertar uma importante reflexão, de que a universidade pode exercer um papel significativo na troca de saberes e na

valorização da experiência, bem como na busca pela democratização do conhecimento, que teria na academia seu ponto de partida ao permitir esse diálogo, em que ambos os lados saiam enriquecidos pela troca de saberes e vivências:

Soa farsesca a infecunda tentativa de isolamento perpetrada pela cultura letrada com relação às expressões culturais advindas de ações sociais ligadas às camadas populares. Esse é o alerta que os professores deveriam repassar a seus alunos nas universidades. Ao professor universitário, de acordo com Thompson, caberia agir como um semeador intelectual. A tarefa consistiria também em uma criteriosa seleção do material utilizado em sala, a busca por bibliografias pertinentes à proposição temática, sem esquecer a capacitação profissional. O tom impresso nas análises de Thompson mostrou que a democratização do conhecimento originaria prioritariamente das universidades, que deveriam ser espaços abertos e receptivos às experiências sociais e às culturas populares (Melo Júnior, 2018, p. 189).

Guardadas as devidas proporções, históricas e temporais, o ProfHistória é, em seu tempo, salvo melhor juízo, uma abertura da universidade às experiências e vivências, só que de docentes da Educação Básica, que por sua vez, permitem-se a escutar e experimentar as experiências vividas por seus alunos em suas escolas. E é, de igual forma, uma grande oportunidade aos docentes universitários que permitem-se a ouvir os docentes da educação básica, bem como estes aos docentes universitários. Há também aí, uma troca de aprendizados, um diálogo de saberes que está enriquecendo a universidade e a escola. Uma década após o surgimento deste programa de mestrado profissional, tal caminho nos parece, verdadeiramente, uma experiência bastante proveitosa e enriquecedora tanto para a universidade, quanto aos docentes do Ensino básico e, conseqüentemente para os alunos destes docentes, com um crescimento genuinamente mútuo. Como nos lembra Thompson, diante de contundente reflexão: “Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação [...]” (Thompson, 2002, p. 13). O historiador inglês nos contempla com uma importante reflexão sobre o papel da universidade e da missão que buscava cumprir no sentido que abordamos neste debate:

É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo (Thompson, 2002, p. 46).

Assim, uma educação libertadora (Freire, 1987) deve caminhar no sentido de valorizar a experiência. A observação astuta feita na obra de Thompson tem clareza solar ao demonstrar como a sabedoria popular foi desprezada, num movimento histórico de negação do outro, furtando-se da troca, tão essencial ao processo educacional, sem a hierarquização dos saberes, sem edificações eruditas incapazes de dar audiência aos que sempre têm algo a ensinar com suas experiências de vida:

A escola e o professor podem complementar o aspecto geral e comum dos conteúdos com a realidade dos sujeitos de um bairro ou cidade no período estudado, o que significa dizer, perceber as características presente direta ou indiretamente nas esferas culturais, políticas e econômicas decorrentes de tais assuntos abordados em sala e relacionando-as com o presente (Barbosa, 2022, p. 54).

Dessa forma, entendendo como missão enquanto educador, nossa prática e este jogo que se propõe, buscarão valorizar também o conhecimento popular, aquele advindo das experiências, com questões que possam mesclar a riqueza acadêmica, como a que contemplamos nas obras de Hobsbawm (1995) e Parada (2014), para formular a sequência didática e parte das questões do jogo, mas ao mesmo tempo ter questões adaptadas ao que vem das experiências. Em parte das questões imagéticas, por exemplo, aborda-se o que já fora visto pelos mesmos fora dos bancos escolares. As dinâmicas permitirão que o jogo explore um pouco o campo da imaginação e da participação direta dos alunos na atividade lúdica. Essas habilidades não serão exploradas somente durante o jogo, mas na construção ao longo do ano que pode levar o docente a fazer adaptações no instrumento lúdico de acordo com aulas que privilegiem essas experiências. Algo de natureza simples, já que poderão alterar e até acrescentar questões de acordo com suas demandas, bastando ter manejo básico na ferramenta de apresentação de imagens e textos, *PowerPoint*, por exemplo.

4.3.1

Avaliar sob uma outra perspectiva

A realidade do ensino brasileiro, sobretudo na esfera pública, impõe, como já debatido, uma série de desafios aos que se propõem à nobre, mas nada fácil tarefa do exercício do magistério. Tornar o processo educacional mais agradável e produtivo para discentes e, conseqüentemente para os docentes, perpassa por uma

série de fatores, alguns que já debatemos brevemente até aqui, mas sem dúvida um olhar sobre a avaliação é um nicho que deve ser observado com muita atenção:

Muitos desafios marcam o ofício do docente de História na educação pública no Brasil, desde jornadas exaustivas, infraestruturas problemáticas dentro dos ambientes escolares, estudantes que enfrentam o dilema de conciliar estudo com uma rotina de trabalho enfrentada por adultos, alguns com família para sustentar. A tudo isso se soma a precarização do ensino mediante a falta de um projeto que proponha olhar os jovens nas suas especificidades e os atenda. Dentre os diversos desafios da prática docente, encontramos a atividade de avaliação, cotidiano da sala de aula (Barbosa, 2022, p. 87).

Há uma demanda por maior diversificação de instrumentos avaliativos no contexto da disciplina História que é urgente e que precisa ser enfrentada (Martins; Andrade, 2021). Assim, diante de um olhar que contemple os alunos trabalhadores, mas também, os alunos que não exercem atividade laborativa, é necessário estabelecer diálogo e firmar um debate sobre outras possibilidades de avaliação, sobretudo as que não se propõem a ranquear, a quantificar tão somente através de notas, mas que valorizem também outras esferas, como as experiências, por exemplo. Neste sentido, atestam Marcus Leonardo Bomfim Martins e Juliana Alves de Andrade:

[...] a avaliação tradicional, que seleciona e classifica, tem como pressuposto a negação dos saberes e experiências de vida dos sujeitos ao permitir ver na resposta apenas o erro ou o acerto. Na escola, os saberes reconhecidos como positivos são os acumulados e não os experienciados [...] (Martins; Andrade, 2021, p. 363).

Não obstante, a pressão social por aprovações em sistemas de avaliações que possivelmente esperarão o discente após a conclusão do Ensino Médio, e sem negar esse processo ou mesmo ignorá-lo, é necessário romper com a quase exclusividade dos sistemas de ensino baseados nesta dinâmica, gerando, muitas vezes, estresse e frustração aos educandos. “Em termos gerais a escola tradicional, principalmente nas séries finais de cada etapa da educação, possui demasiada preocupação com resultados de provas internas e externas, pouco atentando-se à questão do lúdico” (Leite, 2021, p. 31).

É preciso transpor esta visão restrita somente de preparação para a competição por uma vaga no mercado de trabalho ou em uma universidade. E assim, buscar caminhos para que a escola seja um espaço prazeroso, que atenda às demandas primeiras, mas de igual forma, possa ser um lugar de outras possibilidades que contemplem também a dimensão humana, sem ignorar a

preparação para vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio⁴⁰ (ENEM) e para o mundo do trabalho, conforme apregoa, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já em seu artigo 1º, parágrafo 2º, como pode ser observado *in verbis*: “2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2017b, p. 8).

Assim, é possível conciliar práticas que preparem para o mercado de trabalho e para testes, com atividades que tornem a escola um local que não se restrinja somente à cobrança, mas que se configure em espaço de sociabilidade, cooperação, afetividade e divertimento:

[...] a atividade lúdica é de fundamental importância, uma vez que permite o desaparecimento do perímetro entre o trabalho, que é indispensável e exige empenhos, e o divertimento, prazeroso e alegre, induzindo os alunos a se envolverem e aprenderem com contentamento, encanto e autoestima (Modesto; Silva; Fukui 2020, p. 65)

Assim, no que concerne ao debate proposto, estabelecer um diálogo de forma a: “[...] pensar em possibilidades de uma avaliação no contexto do ensino de História que contemple possibilidades outras de refigurações narrativas por meio da articulação do ‘tornar-se presença’ com os conhecimentos históricos escolares” (Martins, 2020, p. 9). Dessa maneira, avaliar por meio de um jogo de tabuleiro é uma tentativa de buscar essa refiguração e tornar esse processo mais prazeroso e intenso, contudo sem preocupação com o ranqueamento, mas contemplando a esfera humana, do que este momento do lúdico pode proporcionar e provocar nos discentes/jogadores, a fim de que possam ser potencializados outros elementos: como a cooperação, a sociabilidade, o engajamento, o protagonismo. Vejamos

⁴⁰ “O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em instituições de educação superior portuguesas [...]. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). [...] Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema” (Inep, 2020, n. p.)

como pode ser satisfatório e gratificante quando se permite trilhar por alguns destes caminhos:

[...] é pela cooperação que o sujeito consegue pensar em função de uma realidade comum, deslocar-se de um ponto de vista próprio para reconhecer outras perspectivas, constituir regras para o próprio pensamento, permanecer fiel às afirmações já feitas, manter a coerência, flagrar contradições, etc. Pelo princípio da cooperação, num trabalho coletivo, os alunos encontram espaço para expor seus argumentos, para refutar ou acolher os dos outros, para examinar e confrontar posições, enfim, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios... (Caimi, 2006, p. 26 *apud* Franco; Costa, 2021, p. 339).

Sobre o engajamento, em específico, Luma da Rocha Seixas, Alex Sandro Gomes e Ivanildo José de Melo Filho, trazem relevante informação ao nosso estudo: “Buscar formas de favorecer o engajamento dos estudantes é um objetivo importante a ser atingido. Alguns estudos apontam a relação do engajamento com o rendimento escolar e o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes” (Seixas; Gomes; Melo Filho, 2020, p. 48).

Dessa maneira, a avaliação por meio de jogos pode contribuir significativamente para que se lance um novo olhar sobre esse processo que muitas das vezes é traumático ao estudante, valorizando-se a esfera humana

E assim, fazer dos elementos citados anteriormente, instrumentos potenciais para outros momentos pedagógicos no espaço escolar. Como observa Botelho, de forma assertiva: “[...] é importante reforçar que aprender História a partir de jogos didático pedagógicos vislumbra a união da diversão com a aprendizagem e, ainda, a possibilidade de aprender com os erros sem ter medo de ser punidos por eles” (Botelho, 2022, p. 26). Nesse sentido, Costa *et al.* trazem importante colaboração ao observarem que : “Considerando não existir uma fórmula para captar a atenção de alguém, já que é algo individual e subjetivo, intencionamos na interação de perguntar e responder um elemento importante na aprendizagem” (Costa *et al.*, 2019, p. 189).

Dessa forma, tomado de mais confiança ao falar, ao não ter medo de errar, entendendo que faz parte do processo de aprendizagem, pode-se tornar menos traumática e mais confortável suas experiências em momentos de maior tensão ou de cobrança, uma vez que adquiriu mais confiança para responder. Pode inclusive: “[...] nas próprias perguntas, despertar a curiosidade dos alunos, incentivando-os a procurar mais informações a respeito dos temas abarcados em cada questão” (Costa *et al.*, 2019, p. 181). Sob essa ótica, permite que o aluno se perceba no processo de

aprendizagem, abra perspectivas para uma autoavaliação, o expõe a pensar nestas possibilidades.

Dessa maneira, investir na diversificação de instrumentos de forma a garantir - ou não impedir - algumas ações, apresenta-se como uma espécie de antídoto ao quase predomínio das avaliações nas quais somente se valoriza aquilo que pode ser medido numa escala numérica, que informam apenas sobre uma relação aquisicionista (Martins, 2020). Inclusive, é preciso eclodir com uma perspectiva ainda hegemônica que situa a escola, a aula de História, e sobretudo a avaliação no campo dessa disciplina: “como meros espaços de reprodução das cronologias e de uma História fria e disciplinada” (Martins, 2020, p. 16).

É fundamental fomentar discussões acerca das viabilidades de uma avaliação, no âmbito do ensino de História, que não se reduza a uma avaliação aprisionada à verificação simples de acúmulo de conteúdos ou a reprodução das palavras de outras pessoas, neste caso as do professor (Martins, 2020). Afinal, como nos lembra o mesmo:

“Educar é correr riscos (não aprender o que queria, aprender o que não imaginaria que poderia aprender, aprender algo que talvez preferisse não aprender, sofrer com o impacto da aprendizagem) e correr riscos exige confiança, que é incalculável” (Martins, 2020, p. 5).

Dessa forma, deve-se tentar apresentar alternativas, que aqui se somam, sem nenhuma pretensão de substituir sistemas de avaliações tradicionais, não obstante, muitas vezes serem insatisfatórios. Como nos lembra Luckesi⁴¹: “[...] a avaliação não é nem pode continuar sendo a prática pedagógica tirana que ameaça e submete a todos a um poder discricionário” (Luckesi, 2011, p. 263) e para além da proposta de um modelo mais voltado ao lúdico, entende-se a manutenção dos sistemas preparatórios atuais, pois como assevera o mesmo autor é preciso: “[...] acolher a realidade como ela é” (Luckesi, 2011, p. 265).

Assim, para além de um jogo de tabuleiro sobre o século XX e alguns elementos do XXI, a proposta é que se possa constituir-se também como um ferramenta que possibilite avaliar o que se propôs, contudo sem qualquer traço de atribuição de notas: “Assim, por meio da revisão dos referenciais que fundamentam

⁴¹ Ver também: Luckesi, *Avaliação da aprendizagem escolar*.

o ato de avaliar, Esteban⁴² provoca o campo educacional a superar a ideia de que a avaliação deva ser um espaço de exclusão e instrumento de punição” (Martins; Andrade, 2021, p. 363).

Nesta acuidade proposta, aferir sim, como o jogo está colaborando para posturas mais cooperativas, dialógicas, bem como para o engajamento, a capacidade de escutar, a confiança para falar e o convívio com o erro. Este, visto não como um fracasso, mas como uma perspectiva de aprendizagem, pois o erro também ensina, e pode marcar de forma positiva, uma vez que enseja novos olhares. Como nos destaca Carla Beatriz Meinerz: “O lúdico proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a consequência do erro nunca vai além do jogo” (Meinerz, 2018, p. 77). Em linha similar de pensamento, nos assevera Raul Inácio Busarello: “No processo de aprendizagem, essa liberdade de fracassar nas atividades permite aos alunos aumentar seu envolvimento por meio de experimentações sem medo” (Busarello, 2018, p. 123).

No jogo, raramente se acerta o tempo todo, todos quase sempre vão errar pelo menos alguma(s) vez(es). Não há o 100 (cem) e nem o 0 (zero). Há probabilidades do erro e do acerto, o tempo todo, e não os extremos de quantificação numérica. “[...]o jogo mobiliza as diversas vantagens que cada pessoa pode ter recebido do acaso, o seu melhor zelo, a implacável e inalienável sorte, a audácia de arriscar e a prudência de calcular [...]” (Caillois, 1990, p. 16). Existe nele os elementos que Caillois nos trouxe no primeiro capítulo, há o mérito, *âgon*, uma vez que existem os que estarão mais preparados, mas há também a sorte, *alea*, a entrega ao destino. Como nos lembra o mesmo: “[...] assenta um equilíbrio precário e infinitamente variável entre o *agôn* e a *alea*, isto é, entre o mérito e a sorte” (Caillois, 1990, p. 132). Há ainda *ilinx*, mas de forma a gerar uma expectativa, a tensão que antecede a resposta, mas não o trauma da questão zerada ou da não aprovação. “Não se joga quando se tem a certeza de ganhar. O prazer do jogo e o risco de perder são inseparáveis” (Caillois, 1990, p. 200). Como nos lembra Luckesi: “A avaliação deve ser praticada tendo como pano de fundo teórico a abordagem pedagógica do projeto ao qual ela serve” (Luckesi, 2011, p. 275).

⁴² ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_06_06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022. p. 1-16.

Corroboramos, não é negar os processos que vão quantificar, classificar e atribuir notas, eles existem e não há como ignorar que fazem parte do cotidiano. É necessário passar por eles também e preparar-se para os mesmos. O que se propõe é delimitar espaço com tal exclusividade, presente em muitas unidades escolares, sistemas de ensino e até mesmo redes de ensino. Buscar outras alternativas que permitam avaliar os elementos mais ligados ao que se defende até o momento.

Esse olhar, inclusive, pode gerar mais confiança e menos frustração em avaliações que denotem uma dinâmica de caráter mais classificatória, uma vez que sua acuidade sobre o erro poderá ser outra, enxergando-o como o fez no jogo, como uma viabilidade de aprender, não como um fracasso. Como nos lembra Roger Caillois: “Aceitar a derrota como simples contratempo, a vitória sem embriaguez nem vaidade [...]” (Caillois, 1990, p. 17).

Ademais, é uma possibilidade de não se sentir tão afetado, de se escudar de um mundo que tenta dividir as pessoas, numa ótica capitalista, entre bem sucedidos e fracassados, exitosos e derrotados. Sendo assim, pode perceber que errar faz parte da vida, ajudando a lidar com o mesmo e não visualizá-lo como infortúnio, mas como oportunidade de esperar novamente para tentar, tal qual no jogo, tal qual na vida. “O erro é um elemento bastante importante para o raciocínio, pois permite reflexão e reconstrução, bem como novas estratégias e criação de novas hipóteses” (Alexandre, 2020, p. 43).

Marcella Albaine ao tratar de suas impressões sobre uma de suas experiências na aplicação de jogos nos traz:

“[...] a preocupação foi além do aluno/ usuário do jogo acertar ou não as questões, mas de trazer informações e problemáticas sobre o assunto, de modo a mobilizar o interesse, mesmo com o limite de caracteres a que fomos impostas. Sobretudo porque pensamos no jogo como mais uma ferramenta para o ensino de história” (Costa *et al.*, 2019, p. 183).

Como nos lembra Huizinga: “[...] o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (Huizinga, 2018, p. 177). E para além disso, como observou o autor de *Homo Ludens*, há no jogo algo que: “Mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento” (Huizinga, 2018, p. 12-13).

Sob essa perspectiva o jogo agrega, gera sociabilidade, recusa as normas e, neste sentido, pode romper com a mentalidade de avaliação preocupada em quantificar, em chegar à média mínima à aprovação. Avaliar ganha uma dimensão que suplanta o ranqueamento, que viceja um olhar que se preocupa com a esfera mais humana, ligado ao comportamental de suas atitudes frente ao lúdico, como a cooperação, a estratégia, a conexão de raciocínios, o aprender com erro, que para a avaliação que pontua, tem caráter fatal quanto aos pontos que iria obter. Dentro desta perspectiva, a prática quantitativa não encontra socorro, pois errar não representa perder, ao contrário, é visto como uma possibilidade de rever estratégias, de aumentar a atenção, de buscar mais cooperação junto aos componentes que jogam com ele, de vislumbrar maior socialização.

Sob essa outra perspectiva referida, por mais paradoxal que pareça, o erro gera também um ganho. E aqui, recorremos mais uma vez a Huizinga, que aponta que no jogo há: “[...] a sensação de estar ‘separadamente juntos’, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais [...]” (Huizinga, 2018, p. 15). Uma vez que, segundo o mesmo: “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (Huizinga, 2018, p. 10).

Como nos aponta Barbosa: “Existem diversas dimensões possíveis nos sentidos apreendidos pelos estudantes a respeito das atividades/avaliações que são realizadas em sala de aula” (Barbosa, 2022, p. 63). Assim, provocar tal debate é deveras importante, para que mais vozes possam se levantar não no combate a métodos mais tradicionais, mas para que se possa dialogar no sentido de apresentar modelos que se somem aos que existem: “[...] fazer avançar processos de subjetivação com conhecimentos históricos (aprendizagens históricas) por meio de práticas avaliativas mais democráticas” (Martins; Andrade, 2021, p. 371).

É necessário valorizar, não só o momento de aferição do conhecimento por meio de uma prova, teste, vestibular, mas também o seu percurso ao longo da construção do processo educacional:

Trata-se assim de oferecer pistas tanto para os professores como para os estudantes da qualidade do percurso percorrido até então, de forma que ele possa ser mantido, ampliado, desviado, interrompido, substituído, regulado, enfim, sem que isso signifique investir em uma performatividade única, engessada e previamente objetivada (Martins; Gabriel, 2021, p. 18).

Ademais, busca-se sob uma outra perspectiva, avaliar os alunos, aferindo como a experiência lúdica do jogo colaborou para o engajamento, a alteridade, a socialização, a cooperação, a própria lida com o conteúdo, as relações feitas, a melhora da autoestima, a maior participação, o divertimento, sem qualquer traço de preocupação com atribuição de notas. Sob esta ótica trazemos à baila o que apregoa Bernardes:

Trocaríamos assim a disputa e a competitividade entre os participantes, pelo diálogo e decisões conjuntas, passando de um rol de atitudes individuais para uma postura mais social da partida. O jogo não impede que cada jogador faça suas ações independentes das ações dos outros. Porém como os jogos cooperativos possuem elevada dificuldade (haja vista que os embates não são entre os jogadores), a estratégia do “jogar pra si”, tem menos chances de provocar resultados satisfatórios – para todos. Em meio a objetivos coletivos, o resultado e os debates sobre as estratégias em grupo são fundamentais para um melhor desempenho da partida (Bernardes, 2017, p. 106).

Na mesma toada trazemos uma reflexão feita por Botelho, em sua dissertação de mestrado, que demonstra com clareza solar o que pode derivar da prática de atividades em grupos:

A organização de grupos para realizar as tarefas escolares, a criação de estratégias para resolver problemas, a oportunidade de se colocar no lugar do outro e a articulação de diferentes pontos de vista, a cooperação e a solidariedade, além de noções como tempo e espaço e conceitos específicos desenvolvidos em cada proposta, correspondem a alguns exemplos de competências que podem ser trabalhadas no ensino de História com utilização de jogos de tabuleiro (Botelho, 2022, p. 28).

O jogo por sua natureza gera envolvimento, pode inclusive atrair aqueles discentes com dificuldade de concentração, dispersos ou mesmo os que são de forma mais informal chamados de “bagunceiros”, proporcionando uma experiência de diversão e que os retire deste estado de dispersão da atenção:

Durante jogos e brincadeiras, os estudantes se divertem, se concentram e contém os que fazem bagunça, pois estes podem estragar a alegria do momento. Neste caso, o espírito lúdico se manifesta quando o prazer funcional faz o estudante realizar uma tarefa porque se interessou pela própria tarefa, e não por coação ou premiação (Souza, 2021, p. 95).

O jogo ainda traz consigo suas regras que levarão os estudantes a estarem concentrados, pois sem o seguimento das diretrizes do jogo o mesmo resta prejudicado, uma vez que necessita que sua mecânica seja respeitada para que

funcione a contento, ainda que se possa fazer uma ou outra adaptação advinda de alguma eventualidade ou do imponderável:

O jogo é ainda um ambiente de tensão pela não previsibilidade acerca do seu final, principalmente pela necessidade de cumprimento do seu conjunto de regras. Muito embora, em alguns casos como em sala de aula, por exemplo, seja possível e necessário que se façam algumas adaptações que terão de ser respeitadas por todos (Silva, 2018, p. 68).

Assim, prestigiar os momentos de envolvimento, participação, interação, os momentos de fala e de audição, pois acreditamos que escutar o outro é fundamental, uma ode à alteridade, para que possa ocorrer a aprendizagem mútua, bem como para transpor modelos que apostam somente na passividade, com bases em hierarquias, sem qualquer traço de troca. Neste sentido, Sanches traz uma reflexão que merece ser destacada:

Imagine que interessante se a avaliação a ser realizada considerasse não só o simples acerto ou erro de algo, mas sim envolvesse o percurso do aluno até então, um aluno que não acertou muitas questões, mas ainda assim pode ter desenvolvido diversas habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais (Sanches, 2021, p. 66).

Segundo Martins (2020), falar da implicação do discente no processo avaliativo é também criar condições para que ele possa vir ao mundo de forma singular e legitimada, sem que isso signifique somente repetir a palavra dita por outra pessoa. Já que a avaliação muitas vezes assume significados distintos entre docentes e educandos (Barbosa. 2022). Neste contexto, entendemos que: “A articulação entre sentidos de avaliação e sentidos de aprendizagem histórica parecem ser um caminho fértil a ser explorado” (Martins; Andrade, 2021, p. 366).

Em derradeiro, acreditando num horizonte que contemple também as características avaliativas pelas quais pugnamos e a valorização da caminhada, assim como das pegadas deixadas nos caminhos pelos estudantes ao longo do percurso educacional, deixamos uma reflexão muito singular cunhada por Sanches, que merece todo destaque no debate que conduzimos até o momento, no que tange ao processo avaliativo e às nuances que podem assumir diante da prática docente:

[...] não tenha pressa, siga o ritmo da turma, não os apresse apenas para ter algo a ser apresentado, dê pequenos passos, valorize o desenvolvimento e a evolução de cada aluno, faça rodas de conversa sobre como eles estão evoluindo, abra momentos para eles falarem sobre as dificuldades que estão enfrentando, sobre sentimentos que vivenciaram durante a atividade e também sobre as conquistas das quais eles sentem orgulho. Valorize toda a trajetória, não apenas o resultado final (Sanches, 2021, p. 151).

4.4

O Jogo: “História e Imagem”

Após o breve debate realizado até aqui neste capítulo, com o recorte temporal, a proposta de sequência didática, as considerações sobre os alunos trabalhadores e as possibilidades de outras perspectivas na avaliação, passaremos ao jogo que se propõe, intitulado “História e Imagem”. Neste subcapítulo, após algumas considerações iremos apresentar a mecânica do jogo, seus elementos e suas regras. Já outras partes como as questões do jogo, “Manual de Instruções” e alguns itens opcionais do jogo, constarão na lista de apêndices desta dissertação, não obstante serem citadas neste capítulo.

Antes de falar mais diretamente do jogo, recuperaremos a discussão levantada no capítulo 2 desta dissertação, a fim de justificar o porquê da opção por um jogo de tabuleiro, no intuito de manter a coerência e a coesão deste trabalho que apresentamos. “Os jogos de tabuleiro, compreendidos dentro do horizonte dos jogos de mesa, parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar” (Meinerz, 2018, p. 78).

Como já dito, a realidade das escolas públicas, por muitas vezes impede a realização de propostas mais lúdicas, sobretudo se demandarem o uso de tecnologia. Seria redundante trazer novamente a discussão sobre a dura realidade social enfrentada por muitos alunos, também durante a pandemia, que não foi por ela inaugurada, mas que a aprofundou e escancarou o duro reflexo social que já era bastante translúcido aos nossos olhos. Nesta toada, fundamental trazer à tona uma reflexão feita por Caillois em sua obra, e que, encontra ressonância em muitas realidades sociais até hoje:

São por vezes necessárias várias gerações para ultrapassar o atraso do miserável em relação ao privilegiado. As regras prometidas para um *agôn* leal são claramente deturpadas. Embora muito dotado, o filho de um trabalhador agrícola, numa província pobre e distante, não se encontra logo à partida em situação de competir com o filho, mediocrementemente inteligente, de um alto funcionário da capital. A origem dos jovens que têm acesso aos estudos universitários é objecto [sic] de estatísticas que constituem sem dúvida o melhor meio de avaliar a fluidez social. É chocante constatar até que ponto essa fluidez se mantém debilitada, mesmo nos países socialistas, apesar de progressos incontestáveis (Caillois, 1990, p. 134).

Como nos lembra o mesmo autor, em uma seara que tange a realidade social, não obstante os avanços que tivemos nos últimos tempos: “Quer a sorte, quer o

mérito, só favorecem uns raros eleitos. A multidão, essa, fica frustrada” (Caillois, 1990, p. 143). E diante disso, não é muitas vezes diferente o quadro social nas escolas, sobretudo públicas, revelando-se também desiguais em vários aspectos, o que mina as possibilidades de um jogo que tenha um cunho mais eletrônico, tendo em vista, a precariedade de instrumentos tecnológicos e até mesmo sinais de *internet* inexistentes ou insuficientes.

Diante deste quadro, já trabalhado no capítulo um e amplificado no capítulo dois, deu-se a opção pelo jogo de tabuleiro, uma vez que o mesmo enseja a viabilidade, diante da realidade descrita, de se conseguir realizar a atividade lúdica, a despeito de recursos tecnológicos ou apoio institucional.

Vencidas as considerações iniciais, sigamos na apresentação e nas dinâmicas do Jogo “História e Imagem”. A proposta pedagógica consolidada através do referido jogo, que por ora apresentamos, constituiu-se da confecção de um tabuleiro físico, em formato de trilha contendo cinquenta casas, o qual será melhor detalhado doravante. O objetivo é chegar ao final deste tabuleiro, respondendo corretamente às questões do jogo que se mesclam em perguntas escritas e também através de conteúdo imagético, sobre os temas abordados, os quais, espera-se que o docente ao longo do ano possa ter explorado ao máximo em suas aulas, bem como na proposta de uma sequência didática, assim como valendo-se também do conhecimento prévio dos alunos, esfera a ser bastante valorizada conforme trabalhamos neste capítulo.

Quanto ao conteúdo das questões, as mesmas concentraram-se sobretudo em temas relacionados ao século XX e um pouco no século XXI, com assuntos de História Geral e História do Brasil, abarcando parte do que fora trabalhado na sequência didática proposta, mas também outros conteúdos que podem ser trabalhados pelo docente ao longo do ano letivo.

Dessa maneira, o jogo em comento apresenta-se como mais um recurso didático-pedagógico, a fim de colaborar no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo histórico, voltado mais especificamente para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, para ser jogado em grupos, com o devido zelo para com os alunos trabalhadores, na perspectiva de valorização de seus conhecimentos prévios e vivências e com foco maior na escola pública.

Propõe-se, que tal atividade seja posta em prática no início do último bimestre do ano letivo, momento o qual, os conteúdos que compõem o mesmo já tenham

sido trabalhados pelo professor, em suas mais diversas maneiras e métodos de trabalho, bem como a sequência didática sugerida, caso o docente opte pelo uso.

Voltando à mecânica do jogo, como dito anteriormente, o tabuleiro é composto de 50 (cinquenta) “casas”. O objetivo do jogo é chegar à última casa do tabuleiro. A equipe que chegar primeiro ganha o jogo. A critério do professor, em diálogo com os estudantes, caso seja vontade da maioria, os demais jogadores das outras equipes podem disputar o segundo lugar e o terceiro lugar até a chegada ao fim do tabuleiro, a fim de que a revisão do conteúdo e a participação dos discentes seja estimulada, já que no jogo há também o fator sorte ou mesmo a situação do jogo terminar com a chegada rápida de uma equipe ao final do jogo. "O arbítrio da sorte continua, efectivamente [sic], a ser a contrapartida necessária da competição regulamentada" (Caillois, 1990, p. 185). Ou ainda, iniciar nova partida para melhor oportunizar a experiência lúdica e a abertura de mais questões.

Há ainda no jogo, além do tabuleiro, 24 (vinte e quatro) cartas de dicas, sendo 19 (dezenove) para que os estudantes trabalhem com a imaginação, fazendo mímica ou desenho para que seu grupo descubra do que se trata a dica, estimulando a participação direta dos alunos no jogo, e 5 cartas relacionadas à Declaração Universal dos Direitos Humanos que remontam à aula 2 da sequência didática e que será mais detalhado à frente. O jogo compõem-se também, de um dado octogonal, para através da sorte ver qual grupo iniciará o jogo ao tirar a maior numeração, um *pen drive* com as questões em formato digital, além de Manual de Instruções de Regras do Jogo (Apêndice E), Manual de manejo do arquivo em formato digital (Apêndice F), peões que andarão sobre o tabuleiro, as cartas de chute, que também serão detalhadas à frente e, uma lupa, para ampliar um pouco as imagens históricas que constam no tabuleiro.

Iniciado o jogo, após jogar o dado e ver qual grupo começa, para avançar no tabuleiro, e conseqüentemente nas casas, as equipes devem tentar descobrir do que se trata a questão que será aberta, a partir de um arquivo digital contendo a numeração de 1 (um) a 100 (cem), conforme figura 13, onde estão armazenadas as questões, usando o mínimo de dicas possíveis, num total de cinco dicas.

Assim, acertando na primeira dica, o jogador avança 5 (cinco) casas no tabuleiro, na segunda dica, avança 4 (quatro) casas, na terceira dica, avança 3 (três) casas, na quarta dica, avança 2 (duas) casas e, na quinta e última dica, avança somente 1 (uma) casa. Dessa maneira, a equipe que estiver na vez pode optar por

responder na primeira ou nas dicas subsequentes, ganhando a pontuação supracitada e avançando nas casas. Porém, ao errar não pode abrir novas dicas para a mesma equipe, permanecendo, portanto, imóvel no tabuleiro e passando a outra equipe a vez no jogo.

Em relação às questões do jogo, as mesmas estão divididas em categorias, onde também estão os conceitos, personagens que serão trabalhados ao longo da atividade lúdica. Dentre as categorias temos: “Fato/Acontecimento”, “Guerra/Conflito”, “Coisa”, “Pessoa”, “Conceito”, “Lugar”, “Período Histórico”, “Instituição”, “Movimento”, “Plano/Programa Econômico”, “Regime Político”, “Leis/Tratados” e “Obra de Arte”. Dessa forma, ao abrir a dica, já se revela ao grupo da vez, sobre qual categoria se trata a questão.

Ao se tomar como amostra a categoria “Guerra/conflito”, qual seja, por exemplo, a Guerra Fria. O jogo se inicia com a leitura da primeira dica. Por exemplo: Dica 1: “Sou um conflito do século XX”. A equipe que estiver na sua vez pode dar uma resposta, caso queira na primeira dica. Caso acerte, andará 5 casas no tabuleiro (pois acertou com uma dica só). Caso responda e não acerte, passa-se a vez para a próxima equipe que recebe mais uma dica. Dica 2: “Durei muitos anos”. Acertando, andará 4 casas no tabuleiro. Caso não acerte, passa-se a vez para a próxima equipe que recebe mais uma dica. Dica 3: “Aconteci após a Segunda Guerra Mundial”. Em caso de acerto, andará 3 casas no tabuleiro. Caso não acerte, passa-se a vez para a próxima equipe que recebe mais uma dica. Dica 4: “Dividi o mundo”. Caso acerte, andará 2 casas no tabuleiro. Caso não acerte, passa-se a vez para a próxima equipe que recebe a quinta e última dica. Dica 5: “Estados Unidos e União Soviética eram seus principais protagonistas”. Caso acerte, andará 1 casa no tabuleiro. Caso não acerte, passa-se a vez para a próxima equipe e começa-se uma outra questão, escolhendo-se um novo número na tela, conforme figura 13.

Vale ressaltar que, a equipe da vez, pode optar para que se abram todas as dicas, para só aí dar sua resposta, o que impediria de passar a vez para outra equipe, já que não deu ainda a sua resposta. Somente após responder, sem acertar, as demais dicas são lidas para a outra equipe. Importante salientar que a outra equipe a responder a questão, ganha essa oportunidade na sorte, através do dado. Todas as equipes, com exceção da que já respondeu, jogam o dado. Àquela equipe que tirar o maior número, ganha a chance de responder a questão, após eventual erro da equipe que estava na vez. O objetivo é que se dê a todas as equipes a oportunidade,

por meio da sorte, de que possam responder à questão que não foi acertada pelo grupo que estava na vez. E dessa forma, abrindo-se mais dicas e possibilitando também ter mais informações sobre aquele tema. Essa é uma oportunidade extra às equipes que não estão na vez, não perdendo a ordem em sua vez de responder.

Tais pistas são dadas dos aspectos mais gerais para os mais específicos como no modelo acima. Quando da apresentação dos itens do jogo, retomaremos com mais minúcias sobre cada momento e o papel de cada elemento do jogo para melhor compreensão, não obstante o Manual de Instruções de Regras do Jogo e o Manual de Manejo do arquivo digital do jogo, constantes da lista de apêndices.

Como se pretende trabalhar também com imagens, ao invés de ter dicas escritas, algumas questões apresentam iconografias divididas em cinco partes, que aparecerão aos poucos e a pontuação na questão iconográfica será dobrada. Neste caso, a figura aparece de forma aleatória, as partes mais evidentes não são demonstradas nas primeiras revelações, como no exemplo a seguir, o quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral; bem como as imagens que constam nos anexos B e C, quais sejam, as imagens de Marielle Franco e a obra *Guernica*, de Pablo Picasso.

Nesse sentido, ao acertarem com menos partes, mais andarão sobre o tabuleiro. Se acertar com uma única parte da figura, o grupo andará 10 (dez) casas no tabuleiro; com duas partes, andará 8 (oito) casas; com três partes, andará 6 (seis) casas; com quatro partes, andará 4 (quatro) casas e, com a imagem completa, 2 (duas) casas. Segue um exemplo de como aparecerá no jogo a questão imagética.



Figura 3 – Abaporu (Tarsila do Amaral)
Fonte: Abaporu.

Dessa forma, ao jogar, identificar uma imagem e, saber ao assunto que ela se relaciona, o estudante sintetizou o conteúdo proposto. Merece menção o que sinaliza Huizinga:

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida (Huizinga, 2000, p. 7).

O século XXI trouxe consigo uma grande velocidade na distribuição de informações, no uso maciço das imagens, vídeos, elementos que os discentes consideram bastante pertinentes para sua aprendizagem (Barbosa, 2022). Em um momento em que as imagens têm cada vez mais o poder de prender a atenção das pessoas, haja vista a existência de redes sociais tão somente dedicadas às mesmas, sua utilização nos jogos se revela uma rica oportunidade na conquista da atenção dos estudantes. “A sociedade atual é altamente produtora e consumidora de imagens. Os professores precisam entender melhor o que é uma imagem e como trabalhar com ela” (Seffner, 2018, p. 29).

É revelador de igual forma o que nos assinala categoricamente Ivan Gaskell: “Alguns historiadores têm proporcionado valiosas contribuições à nossa visão do passado e do local em que nele está inserido o material visual - usando as imagens de uma forma sofisticada e especificamente histórica” (Gaskell, 1992, p. 237).

Dentro do que se propõe na dinâmica do jogo ao trabalhar com o imagético, é relevante nos atentar para o que nos traz Lima:

[...] decifrar uma imagem é um processo que ocorre em três momentos: 1) pré-iconografia, que consiste em reconhecer os elementos visuais que compõem a obra de arte; 2) iconografia, em que a relação entre os elementos é estabelecida, obtendo-se uma primeira interpretação; e 3) iconologia, momento em que, com base na cultura local, por meio de métodos diversos, obtêm-se os significados intrínsecos à obra de arte (Lima, 2020, p. 10).

Diante do exposto, na busca por maior interesse dos educandos em relação aos conteúdos para que possam estar preparados para a experiência lúdica que ora se propõe, é importante lembrar também o que diz Nemi:

O saber deve ser construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso, a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas (Nemi, 2009, p. 41).

Quanto ao jogo ora proposto, no que tange ao uso de imagens no mesmo, entendemos que lançar mão do imagético é uma ferramenta crucial para o estudo da História, sendo basilar na compreensão do conhecimento histórico. O aspecto iconográfico/imagético nos jogos é de grande relevância (Costa, 2017). O uso das imagens se constitui como um complemento da narrativa histórica, mas não reduzido ao caráter ilustrativo, é antes de tudo, uma das bases sobre a qual pode e

deve se erigir o entendimento de um fato histórico. De acordo com Campos, apesar de as imagens e os meios visuais não poderem se constituir em substitutos da palavra, assumem possibilidades de integração e complementaridade:

A imagem e os meios visuais não podem ser entendidos como substitutos da palavra, das suas tecnologias e convenções. O seu papel deve ser negociado em função de uma economia de meios e de uma filosofia de pesquisa que defina claramente os objectivos [sic] da sua integração. Estes devem ser sempre empregues numa óptica de complementaridade e enriquecimento de procedimentos, estimulando a exploração de novos caminhos para as ciências sociais (Campos, 2011, p. 256).

Além disso, o uso de imagens no Produto Educacional, se revela bastante eficaz no diálogo com o objeto histórico abordado e a reflexão sobre o mesmo, uma vez que do imagético de forma analítica, reflexiva e crítica gera bons resultados no processo de complementaridade e integração em um equilíbrio entre a linguagem verbal e visual.

Dando amplitude ao debate, jogar mobiliza uma série de habilidades, pois exigirá do jogador/estudante atenção, raciocínio, planejamento, engajamento, cooperação, trabalho em equipe, bem como tomada de decisões, motivação e concentração. Assim, “[...] quando colocamos o aluno no papel de protagonista de sua própria aprendizagem, rompemos a lógica da transmissão e conectamos a escola à lógica da interação” (Minho; Alves, 2020, p. 165). Ou seja, transforma atitudes. Dessa maneira vislumbramos que:

[...] o uso de jogos em cenários escolares e a prática de produção de conteúdos potencializam a criação de espaços de aprendizagens significativas posicionando o aluno em uma condição ativa, prazerosa, colaborativa e autônoma [...] (Minho; Alves, 2020, p. 160).

Passadas as explicações de caráter mais geral do jogo, seguiremos na apresentação dos elementos que comporão o jogo, bem como suas funções específicas na mecânica e da jogabilidade do mesmo, iniciando-se por seu tabuleiro.

Temos a seguir o tabuleiro de trilha do jogo “História e Imagem”, com 50 (cinquenta) casas, as quais terão suas dinâmicas explicadas, tanto no Manual de Regras do Jogo (Apêndice E) , como *a posteriori*.



Figura 4 – Tabuleiro do Jogo “História e Imagem”
Fonte: Elaborado pelo autor.

O jogo inicia-se com todos os peões sobre a casa “Início”, que corresponde à casa 1 (um). O maior número tirado no dado, determina o grupo que iniciará o jogo, dentro da dinâmica de perguntas e respostas já explicadas anteriormente no que tange às cinco dicas lidas, como no exemplo da categoria “Guerra/Conflito”, com o tema da Guerra Fria.

O tabuleiro tem várias casas, algumas em branco, que são apenas casas de passagem do trajeto da trilha, sem nenhuma ação direta no jogo, quais sejam, as casas 2 (dois), 4 (quatro), 7 (sete), 9 (nove), 11 (onze), 13 (treze), 14 (quatorze), 17 (dezessete), 19 (dezenove), 21 (vinte e um), 24 (vinte e quatro), 27 (vinte e sete), 28 (vinte e oito), 31 (trinta e um), 33 (trinta e três), 34 (trinta e quatro), 36 (trinta e seis), 39 (trinta e nove), 41 (quarenta e um), 42 (quarenta e dois), 44 (quarenta e quatro), 47 (quarenta e sete) e 49 (quarenta e nove). Ademais, contém também as casas ilustradas, as quais explicaremos a seguir, não necessariamente na ordem em que aparecem, mas todas serão aqui contempladas, não obstante a explicação também no Manual de Instruções (Apêndice E).

Ao longo do tabuleiro, nas casas 5 (cinco) , 10 (dez) , 15 (quinze) , 20 (vinte), 25 (vinte e cinco), 30 (trinta), 35 (trinta e cinco), 40 (quarenta) e 45 (quarenta e cinco) estão algumas imagens de fatos históricos e acima a pergunta “Que imagem é essa?”. As imagens são respectivamente sobre a Primeira Guerra Mundial/Guerra de trincheiras; Revolução Russa; Crise de 1929/New Deal; Nazismo/Totalitarismo; Getúlio Vargas/Era Vargas; Segunda Guerra Mundial/Dia D; Corrida Espacial/Guerra Fria; Ditadura Militar Brasileira/Golpe de 64 e; Atentado às Torres Gêmeas/11 de Setembro. As descrições acima, que estão com uma barra (/), trata-se apenas de uma sugestão, de mais de uma possibilidade de resposta a critério do docente. Acertando a imagem, o grupo que caiu sobre ela pode avançar mais 2 (duas) casas. Neste momento poderão se valer da lupa (item opcional) para ampliar a imagem.

As casas 22 (vinte e dois) e 43 (quarenta e três), são intituladas de “Você faz a pergunta”. Quando o grupo estiver sobre essa casa, conforme o Manual, escolherá a qual grupo quer perguntar. Contudo, nesta ocasião, a pergunta deve ser elaborada pelo grupo que caiu sobre a casa, não sendo uma pergunta que já consta no jogo. As questões, conforme orientação do docente, nas aulas que antecedem o jogo, já deverão estar elaboradas previamente pelos grupos, pois serão de sua autoria. Cada grupo deve elaborar, no mínimo, três questões, com qualquer tema sobre o século XX ou XXI, à escolha do grupo. A dinâmica segue a mesma do jogo. Fala-se em que categoria se enquadra para que o outro grupo saiba sobre o que irá responder, podendo ser: fato/acometimento, conflitos, período histórico, pessoa, lei, etc. E cada questão deverá ter cinco dicas, sendo as primeiras mais difíceis e as últimas mais fáceis, numa progressão. A pontuação para o acerto é a mesma das demais

questões do jogo, avançando de 1 (uma) a 5 (cinco) casas, conforme a quantidade de dicas necessárias para acertar a questão. Já o grupo que fez a pergunta, de acordo com a avaliação do professor e da pertinência da questão, pode andar até três casas.

Há ainda no tabuleiro as casas “Avance duas casas”, “Fique uma rodada sem jogar” e “Volte duas casas”, que são autoexplicativas e denotam exatamente o que constam nelas, as quais constam nas casas 3 (três), 8 (oito), 18 (dezoito), 23 (vinte e três), 26 (vinte e seis), 32 (trinta e dois), 38 (trinta e oito) e 48 (quarenta e oito). E também a casa “Chegada” (casa 50), última casa que determina a vitória do primeiro grupo que alcança-la.

Além das casas supracitadas ainda temos no tabuleiro as casas intituladas “A dica é sua!”, as quais constam nas casas 6 (seis), 16 (dezesesseis), 29 (vinte e nove), 37 (trinta e sete) e 46 (quarenta e seis). Sobre estas casas temos as figuras de Charles Chaplin e de Salvador Dalí, como ilustração, pois quando cair sobre estas casas o representante do grupo, que está guiando o pino, escolherá umas das 24 (vinte e quatro) cartas de dicas com vários assuntos relacionados ao século XX e XXI, conforme se verá nas próximas páginas.

Somente o aluno que retirar uma carta, dentre as 24 cartas de dicas, conseguirá ver a face da mesma conforme apresentadas a seguir. Os demais somente verão o verso da carta, que constará o emblema do jogo, conforme figura 11. Ao retirar a carta ele mostra a mesma ao professor, que perguntará ao discente se ele opta pela mímica ou pelo desenho. Feita a opção o professor inicia a contagem do tempo. Conforme manual de regras do jogo (Apêndice E), o aluno tem um minuto para que os integrantes do seu grupo descubram a dica. Acertando avançam 3 (três) casas. Caso não acertem, permanecem no mesmo lugar.

Vale ressaltar que, destas 24 cartas de dicas, dezenove cartas irão demandar, como cartas com assuntos históricos, a mímica ou o desenho, pois cinco dessas vinte e quatro cartas, estão ligadas à aula 2 da sequência didática e se relacionam com a atividade pedida naquele momento, sobre transcrever artigos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de acordo com a aula proposta. O grupo que fez a atividade, com pelo menos dois membros tendo executado a tarefa, também pode avançar três casas. Caso o professor não tenha realizado a atividade com os alunos, basta somente retirar essas cinco cartas do baralho.

E temos ainda a casa “Quero Chutar!”, que consta da casa 12 (doze) do tabuleiro. Ao cair nesta casa, o grupo ganha essa carta e pode tomar a vez do outro grupo, conforme será apresentado mais à frente quando da apresentação das cartas.

Seguem as cartas de dicas, que serão escolhidas pelo aluno representante do grupo quando cair nas casas “A dica é sua”.



Figura 5 – Cartas de dicas com os respectivos temas
Fonte: Elaborado pelo autor.

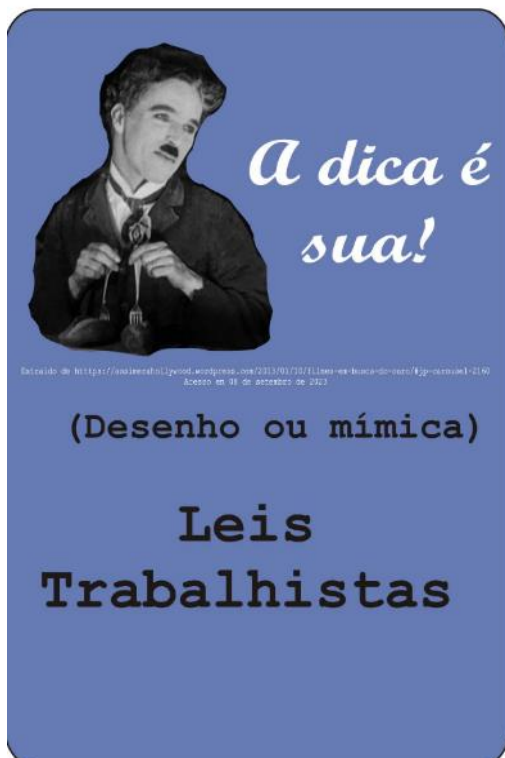


Figura 6 – Cartas de dicas com os respectivos temas
Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 7 – Cartas de dicas com os respectivos temas
Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 8 – Cartas de dicas com os respectivos temas
 Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 9 – Cartas de dicas com os respectivos temas
Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 10 – Carta de dicas relacionada a aula 2 da Sequência Didática
Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui a carta se relaciona diretamente com a aula 2 da Sequência Didática que acompanha esta dissertação e estão em 5 (cinco) unidades iguais, pois uma consta também no conjunto da figura 7 para que saia mais vezes no jogo, permitindo aos alunos que fizeram a atividade avançar no jogo.

Abaixo segue o verso que terão todas as cartas de dicas para que os demais integrantes do grupo e demais jogadores não consigam ver o que consta como dica. Esse será o verso de impressão em todas as cartas de dica.



Figura 11 – Verso de todas as cartas de dicas
Fonte: Elaborado pelo autor.

As cartas a seguir os grupos ganham quando param exatamente na casa que contém este comando sobre o tabuleiro. Conforme Manual, esta carta permite ao grupo que a possui tomar a vez do outro grupo quando desejar e achar que vale à pena responder, de acordo com a estratégia desenvolvida pelo grupo.



Figura 12 – Carta de chute
Fonte: Elaborado pelo autor.

Abaixo temos a tela inicial do jogo, que aparecerá no formato digital para a escolha das questões pelos estudantes, as quais estarão numeradas de 01 a 100. Os docentes que optarem por realizar o jogo, totalmente em formato analógico, poderão imprimir essa folha e seguir a numeração das questões, conforme ordem apresentada no Apêndice G e ir riscando as questões que forem sendo escolhidas pelos estudantes. Nas questões com imagens pode-se recortar a imagem em cinco partes e ir revelando sobre a mesa uma parte de cada vez de acordo com seu critério, como modelo utilizado nos anexos B e C como exemplos.

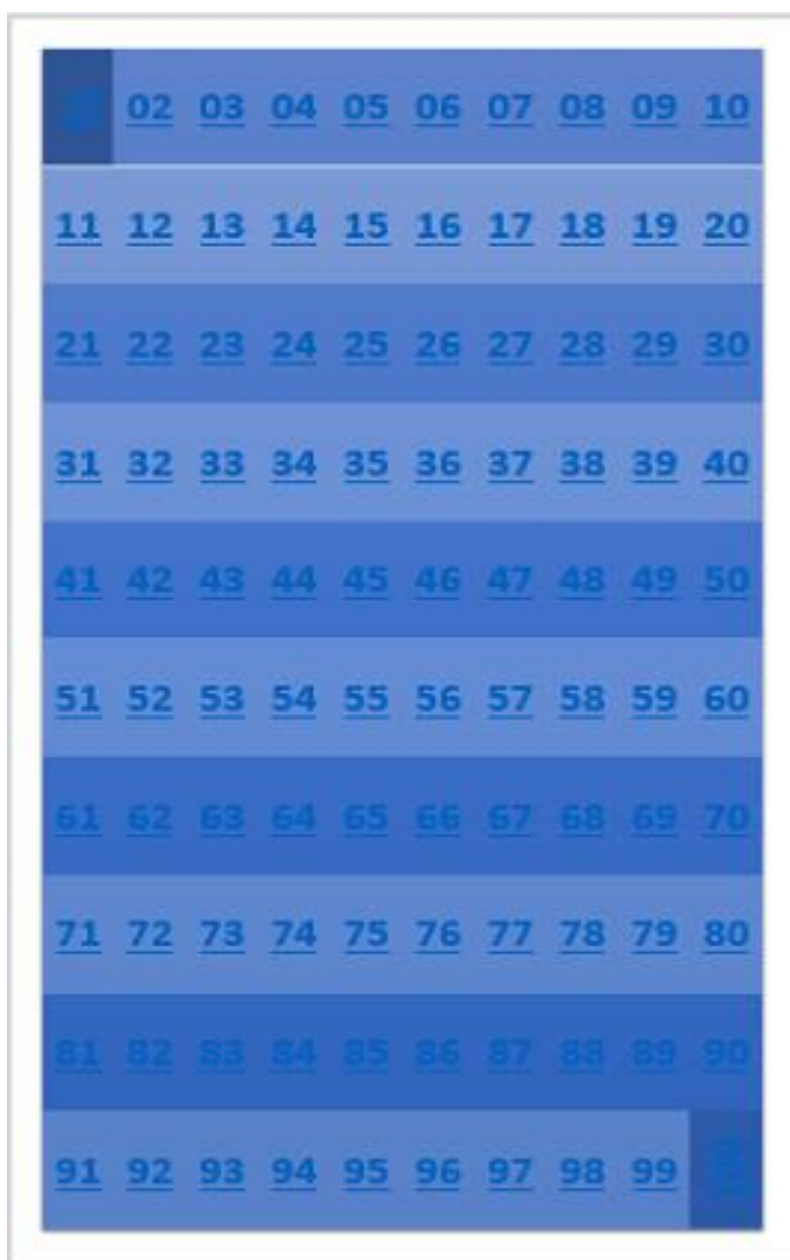


Figura 13 – Tela Inicial do jogo digital para escolha das questões
Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, temos os elementos que estarão na caixa do Jogo “História e Imagem”, além do tabuleiro já apresentado anteriormente e as cartas de dica e de chute. Vale ressaltar que, alguns elementos como a própria caixa, não precisam ser reproduzidas caso o professor não queira. Bastam o tabuleiro impresso em tamanho A3, as cartas de dicas e de chute que podem ser impressas em folha A4, com até quatro cartas por folha, num total de 7 (sete) folhas impressas, o dado octogonal para iniciar o jogo, que também é em folha A4, porém com uma gramatura maior, sugere-se 180 gramas (papel cartão), somente uma folha. O *pen drive* para acondicionar as questões, facilita bastante e pode já ser o de uso do professor já que o arquivo com as questões do jogo é pequeno e ocupa espaço irrisório. Isso garantirá um dos objetivos do produto educacional, que é perseguir um baixo custo para sua execução, independente de ajuda institucional para sua realização. Já que demandará, tão somente, a impressão do tabuleiro em formato A3, cerca de R\$ 15,00 (quinze reais), as folhas A4 com as cartas de dicas e de chute a R\$ 2,00 (dois reais) cada, num total de 7 (sete) folhas, o que dá a monta de R\$ 14,00 (quatorze reais) e, a folha em papel 180 gramas para imprimir o dado, cerca R\$ 4,00 (quatro reais). Totalizando o montante de R\$ 33,00 (trinta e três reais), valores em janeiro de 2024, para que se viabilize o jogo, já que o *pen drive* o professor pode usar o seu ou mesmo requerer um da escola. E esses valores, caso o professor pague pelas impressões, pois se pelo menos as impressões A4 forem feitas na escola, ele gastará só cerca de R\$ 15,00 (quinze reais) com a impressão A3, que geralmente as escolas não fazem. Como pinos, podem ser utilizadas borrachas coloridas dos próprios alunos ou pode-se pegar emprestados pinos de outros jogos ou ainda, serem adquiridos na *internet*. O jogo em seu formato digital, demandará um datashow e um computador, estes últimos, materiais que as escolas geralmente possuem.

Os demais itens, além do tabuleiro, das cartas de dica e chute, do dado e do *pen drive* que serão apresentados a seguir e que aqui constam, são opcionais e não impedem a realização do jogo. Mas optamos por uma apresentação que consideramos mais adequada e mais completa para a banca examinadora desta dissertação. Contudo, caso o docente queira os demais elementos, para ficar como nesta apresentação, basta o professor comprar uma caixa de presente ou papelão de sua predileção, imprimir os itens constantes dos Apêndices C e D e colar em cima da caixa e nas laterais respectivamente, o que gerará um custo adicional de cerca de R\$ 20,00 (vinte reais) a R\$ 30,00 (trinta reais), por ser em papel adesivo e a

depende da caixa escolhida. Optamos também, pela aquisição de uma lupa que foi adquirida por cerca de R\$ 20,00 (vinte reais), para dar um tom “investigativo” e gerar um maior envolvimento ao olhar as imagens que constam no tabuleiro com maior minúcia, mas reiteramos que é também opcional. Seguem os itens que comporão o jogo, além dos já apresentados e explicados:



Figura 14 – Dado
Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir temos o modelo do dado para ser impresso e colado conforme instruções. Após imprimir, basta recortá-lo em todas as suas linhas laterais, dobrá-lo e colar nos locais indicados.

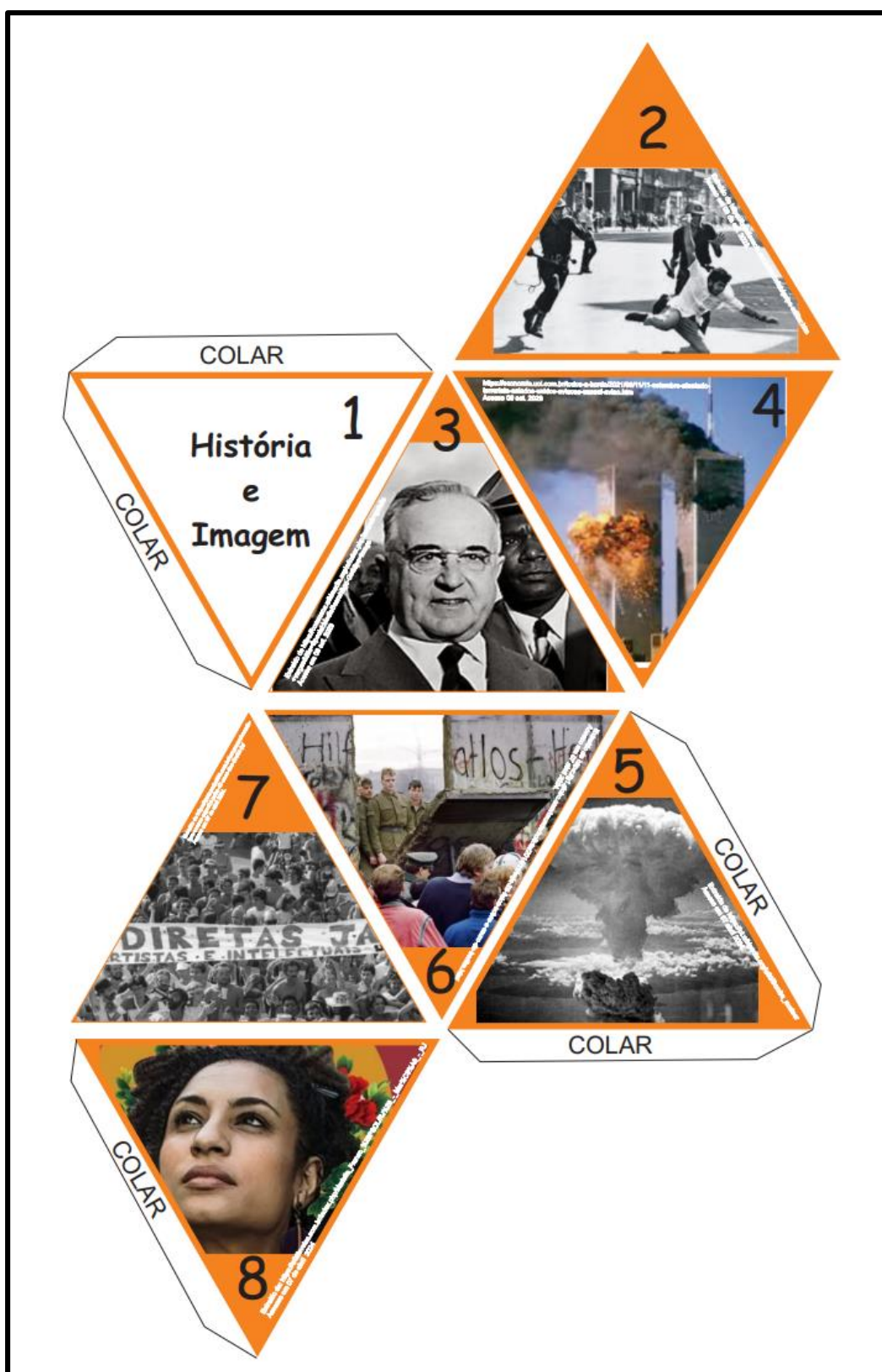


Figura 15 – Dado para ser impresso, recortado, dobrado em suas linhas e colado
 Fonte: Elaborado pelo autor.



Figura 16 – Pen drive com as questões em formato Power Point do jogo
Fonte: O Autor.



Figura 17 – Cartas de dicas e cartas de chute já apresentadas individualmente
Fonte: Elaborado pelo autor.

As cartas de dicas, já apresentadas, estão em um total de 24 (vinte e quatro) cartas, com os mais variados temas como já vistos. As mesmas serão utilizadas de acordo com a explicação já dada, ratificada no Manual de Instruções do Jogo (Apêndice E) e ensinarão uma participação direta dos alunos, que terão que usar a imaginação para que as dicas sejam bem compreendidas pelos outros membros de seu grupo. Constam também acima as cartas de chute, intituladas “Quero chutar!”, que permitirá ao grupo que a possuir, conforme instruções constantes no Manual, poder responder na vez de outro grupo.

Abaixo seguem os itens opcionais, que não impedem a realização do jogo e que aqui foram utilizados para uma apresentação à douta banca examinadora e para que possa ser guardado da melhor forma possível na universidade. Segue a foto da

caixa do jogo. Ratificamos ser totalmente opcional o uso da caixa, caso o docente opte por menores custos:

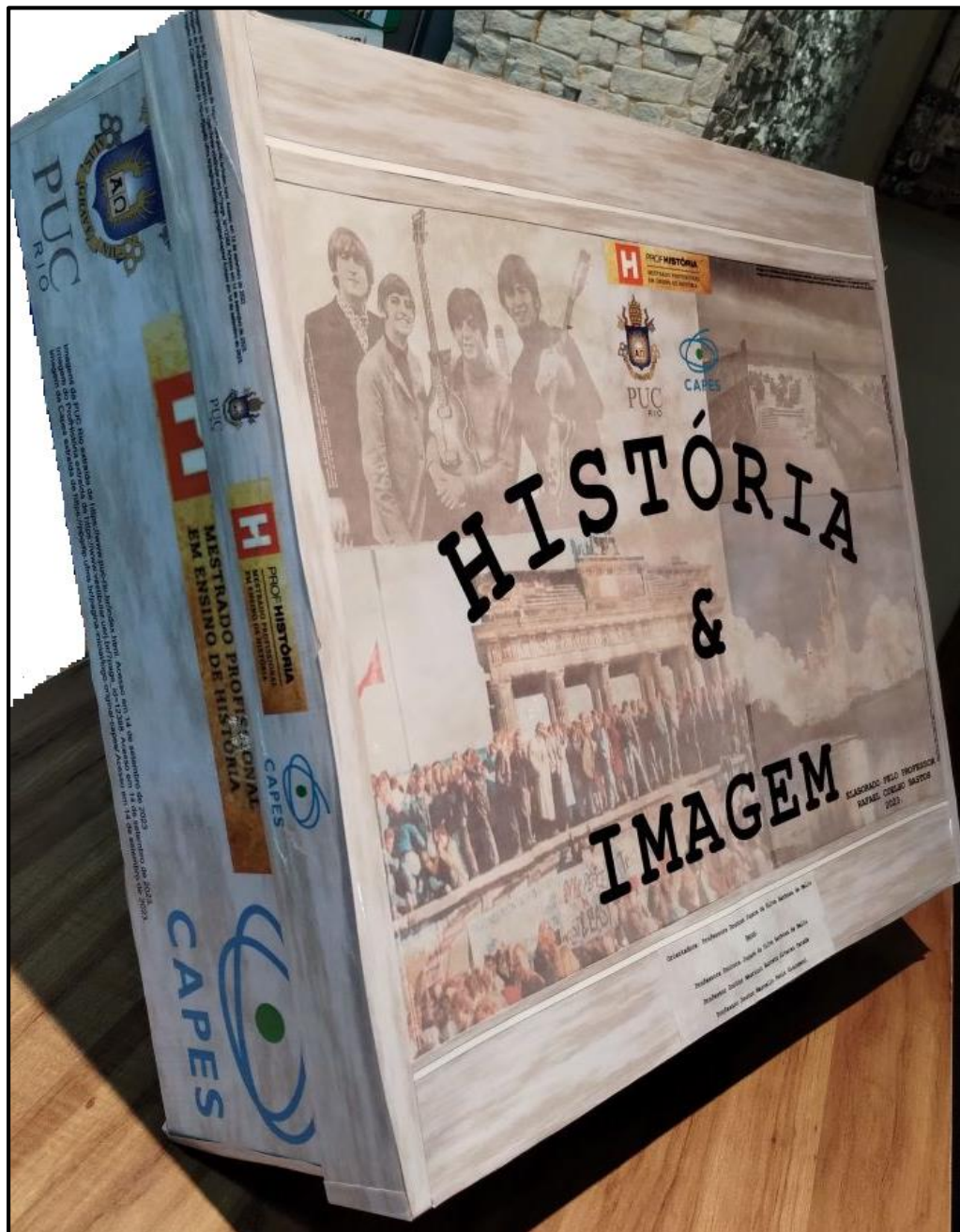


Figura 18 – Foto da caixa do jogo, lateral e frente
Fonte: Elaborado pelo autor.

Temos a seguir todos os itens do jogo dentro da caixa, dentre os que são obrigatórios, bem como os opcionais, como a própria caixa e a lupa.



Figura 19 – Foto da caixa do jogo aberta, com os itens dentro da mesma
 Legenda: Os itens são: tabuleiro de trilha, dado, pen drive (com questões em formato digital), peões, cartas de chutes, cartas de dicas, lupa, Manual de Regras do Jogo (Apêndice E), Manual de manejo do arquivo digital (Apêndice F) para apresentação de slides.
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro item opcional é o pino para jogo, pois conforme já relatado pode-se usar borrachas coloridas ou mesmo pinos de outros jogos que a escola, o professor ou os alunos possuam. E em último caso, caso seja opção do docente, pode adquirir em *sites* de venda pela *Internet*.



Figura 20 – Pinos para o jogo
 Fonte: O Autor.

Mais um item opcional é a lupa, para dar um tom de “investigação histórica” sobre as imagens, mas reiteramos que a ausência deste item não impede em nada a realização do jogo.



Figura 21 – Lupa para usar para ampliar as imagens que estão no tabuleiro do jogo
Fonte: Autor.

Assim, mesmo que o professor opte por ter além dos elementos básicos, que são necessários para a realização do jogo, a versão completa do mesmo com os itens opcionais como na figura 19, o mesmo gastará cerca de R\$ 40,00 (quarenta reais) a R\$ 50,00 (cinquenta reais) a mais que os itens básicos para o jogo. Totalizando cerca de R\$ 80,00 (oitenta e um reais). Isso para um jogo que poderá ser utilizado por vários anos e em várias turmas de terceiro ano do Ensino Médio, podendo ser atualizado sempre que o docente assim o quiser. Muito importante ratificar, o jogo é viável a partir de cerca de R\$ 30,00 (trinta reais), não necessitando dos itens opcionais que são apenas para acondicionamento do jogo, mais a lupa, que daria um tom de “investigador” ao jogador, mas que não são necessários para o jogo acontecer.

Vale salientar que, as cartas de dicas foram pensadas no sentido de proporcionar também dentro do jogo o incremento da imaginação. "Imaginar, portanto, é uma espécie de intuição da criação e da ação" (Toldo *et al.*, 2023, p. 93). Uma vez que através deste exercício, os próprios educandos possam ser mais ativos nas dinâmicas e também colocassem sua imaginação em jogo, já que é um elemento fundamental à atividade lúdica, pois ela permite ensaiar cenários de possibilidades para criar a existência em todo seu potencial. (Toldo *et al.*, 2023). Como nos atesta ainda o mesmo autor, de maneira metafórica, ao falar sobre o processo de

imaginação, trazendo a obra, de 1865, “*Alice no País das Maravilhas*”, de Lewis Carroll:

Eis o que pode a imaginação na aprendizagem histórica: criar a bruma que nos leva ao país de Alice, com a promessa de intuirmos as forças vitais e de imaginarmos novos mundos. Se, por um lado, a imaginação não nos permite agarrar o coelho com as mãos, é ela que nos dá o poder de correr atrás dele (Toldo *et al.*, 2023, p. 94).

Dessa maneira, permitir a fluidez espontânea da imaginação histórica aos discentes, viabiliza a articulação entre conhecimentos utilizados para compreender o que passou e os acontecimentos históricos, o que demanda uma apropriação livre e ativa da parte dos educandos sobre o que está sendo revelado. (Toldo *et al.*, 2023).

Demais elementos de explicação do jogo e detalhamento das regras constam no Manual de Instruções de Regras do Jogo (Apêndice E), bem como no Manual de manejo do arquivo digital de apresentação de slides (Apêndice F). Todas as questões do jogo constam no Apêndice G. Itens fundamentais para a compreensão do jogo. Como nos lembra Fornaciari: “[...] tornar-se um jogador melhor, seja em um *videogame* ou em jogos de outra natureza, em geral depende da aquisição de um conhecimento mais amplo sobre as regras do jogo” (Fornaciari, 2021, p. 28).

Reiteramos que, caso o professor opte por não realizar as perguntas em formato digital, o mesmo pode optar por imprimir-las para que se dê as dicas. E nas questões imagéticas, na opção impressa pode recortá-las em cinco partes e ir revelando aos grupos de acordo com seu critério, sempre partindo das partes menos reveladoras das imagens, para as partes mais reveladoras. No entanto, entendemos que a experiência será bem mais rica, mesclando-se o analógico ao virtual, já que todas as ferramentas estão dadas para que se realize desta forma. “O atual e o virtual coexistem, e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro” (Deleuze, 1996, p. 54). O mesmo autor, em um aprofundamento do que constrói na frase anterior assevera:

A relação do atual com o virtual constitui sempre um circuito, mas de duas maneiras: ora o atual remete a virtuais como a outras coisas em vastos circuitos, onde o virtual se atualiza, ora o atual remete ao virtual como a seu próprio virtual, nos menores circuitos onde o virtual cristaliza com o atual (Deleuze, 1996, p.55).

Lembrando que o arquivo digital constará no *pen drive* e também será enviado à universidade para que seja disponibilizado aos docentes interessados. Uma vez que: “[...] os professores, ainda que sem experiência com *games* de caráter

educativo, ao serem expostos a eles, conseguem analisar e antever suas dimensões pedagógicas e de melhoria da aprendizagem” (Almeida; Tomceac, 2020, p. 25).

Nos casos omissos ou eventuais do jogo, que por acaso possam surgir, o professor deve assumir o papel de mediador e junto aos seus alunos, em diálogo que preze pelo aspecto cooperativo e colaborativo, dar cabo a possíveis embaraços que possam ocorrer durante a aplicação do jogo, pois acreditamos nesta troca e nos bons resultados que dela possam vicejar:

Parece que professores e estudantes de História, ao aceitarem a tarefa de construir um jogo na escola, estão dispondo-se a aprimorar sua capacidade de escolher, demonstrando aprendizados nessa ciência de viver. O lúdico proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos alunos [...] (Meinerz, 2013, p. 76).

É importante salientar que, constatou-se que dentro do tempo do mestrado não houve tempo hábil para a aplicação do Produto Educacional ora proposto, mas apenas a sua elaboração. A eventual aplicação, bem como a análise de dados de uma eventual aplicação, demandaria um tempo, nesta proposta em comento, não compatível com a duração do mestrado. As reflexões trazidas estão baseadas na projeção do jogo.

Resgatando o debate feito no capítulo 1 desta dissertação, buscamos trazer ao Produto Educacional o que apregoou Caillois, sobre os elementos do jogo. Acreditamos que o jogo “História e Imagem” conseguiu contemplar, ainda que parcialmente, alguns destes elementos. Senão vejamos: ao utilizar-se da mímica lançou mão do elemento *Mimicry*, como nos atesta Caillois: “mímica e disfarce são assim aspectos fundamentais desta classe de jogos”. Há nele *Alea*, pois existe o fator sorte na escolha das perguntas ou nas cartas de dicas que são retiradas ou na possibilidade de avançar no tabuleiro. Há *Agon*, pois há competição, há mérito em saber responder, em dialogar com o grupo para a melhor estratégia e o momento certo e de segurança para a resposta e, por que não dizer também que contempla o elemento *Ilinx*, pois alcança a esfera da emoção, da adrenalina, da tensão que antecede a resposta.

Sendo assim, no que se refere ao Produto Educacional produzido, finaliza-se o relato do mesmo, na busca de uma vez experimentado possa gerar resultados satisfatórios quantos aos objetivos e despertar a atenção dos discentes, bem como torná-los mais interessados pelas aulas de História e pelo conhecimento histórico,

fundamental a todos. Uma vez que como nos traz dois autores fundamentais a esta dissertação, destaca-se: “O jogo é uma função da vida” (Huizinga, 2018, p. 10). Já Caillois afirma: “Não há dúvida de que estamos perante uma marca da civilização” (Caillois, 1990, p. 104).

Assim, passado o detalhamento sobre o jogo, que ainda tem nuances a serem vistas na lista de Apêndices, passamos a breves considerações de forma a encerrar este capítulo.

Importante destacar que há no jogo um valor pedagógico, uma interação lúdica, uma experiência significativa que pode e deve intentar pelo protagonismo discente e possibilitar o aprendizado e o entendimento do conteúdo, além claro, do engajamento. Assim,: “Com a aprendizagem centrada no aluno, o jogo vem gradativamente ganhando espaço no ambiente escolar como um aliado dos educadores na construção do protagonismo dos estudantes” (Carriel; Ponce; Marchetto, 2020, p. 127).

Neste contexto, se propõe evitar qualquer preocupação com notas ou conceitos gerais, a preocupação é deixar o jogo fluir, deixar o “espírito lúdico”, tomar conta da atividade para que possam desfrutar do jogo. A partir disso, espera-se que aprender seja uma consequência natural desta entrega e deste estado de relaxamento e envolvimento com a atividade lúdica. “O jogador associa o jogo a sensação de prazer que experimenta enquanto joga, e a busca por uma experiência de envolvimento faz dos jogos parte integrante da nossa vida cotidiana” (Fava, 2018, p. 51).

E nesta toada trazemos uma outra observação pertinente quanto ao que defendemos, de que jogar é coisa séria: “Embora o jogo tenha esse aspecto desinteressado, essencial para a liberdade que é assegurada, o jogador deve levar a atividade a sério para que o jogo seja consumado” (Poltronieri, 2018, p. 90). Uma vez que: “Toda e qualquer infração das regras estraga imediatamente o jogo” (Huizinga, 2018, p. 209). A fim de robustecer nossos argumentos, trazemos ainda a colaboração de Botelho:

As regras posicionam os jogadores sob as mesmas condições, independentemente de idade, sexo, cor, religião, nacionalidade ou poder aquisitivo de cada um, permitindo a qualquer jogador ser o vencedor, desde que ele respeite e cumpra as normas pré-estabelecidas (Botelho, 2022, p. 19).

Assim, situações da sala de aula que geram participação, alteridade, trabalho em equipe, vontade de aprender, cooperar, tomar decisões, resolução de problemas de forma a desenvolver a aprendizagem são fundamentais. Aliás, “Cooperação é uma palavra-chave em muitos games e deveria ser também no espaço escolar. Colaboração é uma maneira especial de trabalhar em conjunto” (Lima, 2020, p. 8).

Isto é, despertar ações colaborativas e cooperativas que resultam do trabalho em equipe. “Há no jogo o princípio da comunicação, uma troca de códigos compartilhados” (Poltronieri, 2018, p. 88). Ainda mais, em um momento, em que se pauta cada vez mais por uma realidade onde o individualismo é colocado em voga, em modelos baseados em disputas e práticas classificatórias e alicerçadas somente em notas e errar é visto quase como um fracasso. Neste sentido, é imprescindível perder o medo que se tem de errar, pois o erro é parte do processo e da trajetória da vida escolar, bem como da prática docente (Costa, 2017).

Por muitas vezes, escolas, sistemas de ensino e até mesmo redes de ensino, pautadas por uma prática que olha a realidade, apenas sob uma ótica capitalista, de classificações, ranqueamento e competição, acabam por desacreditar e desmerecer o lúdico. Sob esse prisma, preza-se o tempo todo por um produtivismo, pela busca por aprovações em exames, provas, vestibulares, a fim de criar competidores implacáveis, gerando inclusive uma alienação enquanto todo o processo educacional, desprezando o trajeto e a caminhada feita pelo estudante, a dimensão humana e o fundamental processo de preparar também para se viver de forma harmônica. “Em jogos cooperativos, é necessária a sintonia de todos os jogadores, isto é, a construção conjunta de respostas e soluções exige a administração das tarefas e a articulação das ações” (Antoni; Zalla, 2018, p. 114).

Sob esse olhar nos trazem uma relevante reflexão, Martins e Gabriel:

[...] a importância da crítica e a relevância da denúncia em tempos de forte ameaça a projetos democráticos de sociedade; de intensificação da desigualdade escolar; de recrudescimento, no cenário político nacional, do conservadorismo e do obscurantismo; de ampliação de movimentos e práticas discriminatórios que interpelam a escola e a universidade públicas; de enfraquecimento do espaço público; de negacionismos; de hegemonização de modelos de avaliação pautados em lógicas neoliberais, instrumentalistas, individualistas e mercadológicas; de reformas curriculares; e de elaboração de políticas de formação de professores da educação básica que desvalorizam a autonomia intelectual do profissional docente (Martins; Gabriel, 2021, p. 13).

E mesmo que para alguns, a aprendizagem não ocorra dentro do jogo, pois é sempre uma possibilidade, por não se tratar de um método infalível, pode haver um despertar para a pesquisa sobre determinado tema tratado no mesmo ou uma imagem que tenha aguçado o interesse por parte dos discentes. Tal experiência proporcionada pelo jogo pode impulsionar uma imersão em um determinado assunto. Como nos destaca Botelho:

As partidas de um jogo podem ser repetidas com muito mais empenho e interesse do que uma leitura ou um filme, devido à imprevisibilidade de cada situação e ainda podem fazer com que os estudantes sintam a história como parte de suas vidas (Botelho, 2022, p. 24).

Importante destacar que, buscou-se atender a todas as pertinentes colaborações feitas durante o processo de qualificação na busca de enriquecer essa dissertação, bem como as pontuais e cirúrgicas contribuições oriundas da orientação. O espírito eivado na dedicação deste trabalho vai ao encontro ao que me deparei com a leitura em outros trabalhos do Programa de mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória), e em que percebi, em especial na dissertação de Bruno Barros Silva um sentimento semelhante do qual também compartilho:

Nesse sentido, é possível afirmar que todo o trabalho aqui desenvolvido foi realizado com o máximo de dedicação e empenho e espera-se que o professor encontre nestas páginas muito mais que palavras rebuscadas sem vinculação alguma com o seu ofício. Muito pelo contrário, a ideia foi justamente a de proporcionar ao docente da rede básica de ensino uma ferramenta capaz de dinamizar o dia a dia da sua sala de aula sem deixar a riqueza dos conteúdos pedagógicos de lado o que, consequentemente, pode se conquistar através da utilização de jogos de tabuleiro (Silva, 2018, p. 80).

Como defendemos até o momento não acreditamos se tratar de um método infalível, ou da “descoberta da pólvora”, o intuito é poder colaborar um pouco com a discussão que tenha no lúdico e nos jogos, um caminho a mais, uma rota alternativa neste percurso educacional e nesta jornada no exercício do magistério. Como nos destaca Costa de forma bastante sensata e lúcida: “O caminho a percorrer é longo e, sem dúvidas, com muitos percalços e incertezas. Como sempre gosto de dizer, refuto as ‘lamentações nostálgicas’ e os ‘entusiasmos ingênuos’⁴³” (Costa, 2017, p. 99).

⁴³ CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. p. 9.

É importante evidenciar alerta feito por Luckesi, quanto ao processo lúdico e o respeito ao coletivo:

Necessito, para terminar, de acrescentar que não podem gerar efetiva ludicidade as atividades que geram desconfortos para o outro, seja de que forma for. No mundo e na vida, existe lugar para todos. A ludicidade, na vida gregária e coletiva, a qual nos configura como seres humanos, tem como pano de fundo “viver juntos”; todos – todos, ninguém de fora – tendo um lugar, o que implica que cuidemos do nosso estado lúdico sem que descuidemos de que o outro também possa viver seu estado lúdico (Luckesi, 2014, p. 19).

Neste contexto em debate, é igualmente relevante dar eco ao que nos revela Sanches:

É importante buscar diversão, é essencial que sejamos jogadores neste processo também e que estejamos abertos a tudo o que pode acontecer durante as aulas e aos aprendizados que os alunos podem trazer, afinal, a sala de aula é um espaço de troca. Por fim, é importante entender e reiterar que não existe metodologia melhor que a outra, mas um educador pode acabar tendo maior afinidade com alguma delas por uma série de motivos. A única maneira de saber que abordagens você vai preferir ou quais vão se encaixar melhor na sua aula é realizando estudos e testes [...] (Sanches, 2021, p. 163).

Não se trata, obviamente, de nenhuma epifania, pugnar por atividades lúdicas, sobretudo os jogos, na prática pedagógica dos professores e buscar ganhar o espaço merecido dentro das unidades escolares, dos sistemas e redes de ensino. Agregar-se a métodos mais tradicionais de ensino é, na realidade, promover um mútuo crescimento, onde se alternem as metodologias, enriquecendo os mecanismos de aprendizagem, dando leveza ao processo educacional e dando visibilidade a outras esferas que transponham uma prática pautada somente em notas e escalas numéricas. Enfim, é valorizar também todo o percurso e o esforço da caminhada, respeitando o ritmo de todos os envolvidos no processo, é não deixar ninguém para trás.

5 Conclusão

Por fim, a dissertação ao mobilizar diversos autores e obras para estabelecer o diálogo proposto, no nosso entendimento, conseguiu atestar que o lúdico é uma linguagem que funciona, e, é também, uma ferramenta efetiva na sala de aula. Lançar mão de jogos na Educação, mas sobretudo no ensino de História é uma grande oportunidade de criar outras perspectivas que valorizem o aprendizado através do engajamento, da cooperação, do protagonismo discente, da alteridade, abrindo caminhos à socialização e à recuperação da autoestima, ainda que parcial, pois viabiliza a participação dos estudantes, já que os mesmos são ouvidos e notados.

Dessa forma, os jogos podem contribuir legitimamente, para superar a desmotivação, oferecer oportunidades de reflexão e mudar positivamente o comportamento do estudante no espaço da sala de aula (Garone; Nesteriuk, 2018). Ademais, também possibilitar um olhar distinto em relação à avaliação, sob uma visão voltada às nuances supracitadas no parágrafo anterior, rompendo-se com uma acuidade, que somente privilegie, sistemas classificatórios e ancorados em notas, apresentando-se o lúdico através dos jogos, como uma viabilidade que pode vir a somar-se aos métodos que existem e não nega-los.

De acordo com o exposto ao longo desta pesquisa, a proposta pedagógica de um jogo envolvendo temas históricos pretendeu se constituir como um caminho, reitera-se, no singular e com o artigo indefinido, bem como um instrumento de envolvimento maior dos estudantes com a disciplina de História, sendo o lúdico através do ato de jogar, a porta de acesso a este interesse dos discentes. “Investir contra a resistência ao jogo na educação não é tarefa simples. Mas vale a pena pela riqueza de possibilidades que abre. Sigamos nessa aposta!” (Meinerz, 2018, p. 85).

Assim, esperamos que a experiência com o jogo em tela, possa amplificar e aprimorar a busca pelo conhecimento histórico por parte dos estudantes envolvidos no projeto, de forma a lhes dar meios para melhor compreensão dos conceitos e acontecimentos históricos propostos na atividade. Aqui recorreremos mais uma vez a Pereira e Giacomoni que nos atestam:

De certo que, é possível afirmar que o que se faz nas aulas de História, em maior grau, é mesmo reconhecer, antes de aprender. Talvez porque a aprendizagem

dependa sempre de uma espécie de lance de dados, de uma violência que se dá nos encontros, por isto a importância de se estar sempre à espreita e aproveitar os encontros, de se deixar abater pelos signos, numa atitude inteiramente amorosa. Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 14).

Dessa maneira, o uso de jogos se trata assim, de uma estratégia adotada para oportunizar maior engajamento ao educando, incrementando uma postura mais colaborativa em sala de aula e seu interesse pelo ato de aprender, para que o processo aconteça de forma significativa. E neste sentido, os jogos se constituem em uma forma de gerar maior envolvimento.

Isto é, o lúdico é uma abordagem capaz de atrair a atenção dos discentes, motivando-os a executar a tarefa proposta. Neste contexto, o jogo de tabuleiro gera um envolvimento nos estudantes, que se consolida como mais uma instância para o aprendizado. E assim, por intermédio da ludicidade, buscar uma História que dê exemplo, que dê sentido para além do sujeito, para além do eu, sendo um elemento que, como atestamos, almeja a cooperação, a socialização e a alteridade, além de um outro olhar sobre o erro, entendendo-o como oportunidade de rever estratégias, posições e de inclusive aprender com o mesmo, sem medo de reprovações ou punições, pois: “O processo lúdico traz possibilidades de socialização, cognição e afeto, auxiliando na ampliação das relações com a sociedade” (Santos, 2020, p. 46).

Intenta-se que a presente pesquisa possa embasar trabalhos futuros que tracem como objetivo o uso da ludicidade por meio dos jogos, para que se gere maior envolvimento dos discentes, bem como dos docentes na construção de suas propostas pedagógicas e estratégias educacionais, valorizando-se todo o trajeto percorrido pelo aluno e toda a sua caminhada, sobretudo no momento de avaliar.

Além disso, outro objetivo perseguido, de apresentar um Produto Educacional, neste caso um jogo de tabuleiro, que fosse sustentável do ponto de vista orçamentário e, independesse de apoio financeiro ou institucional foi alcançado, já que demonstrou-se a possibilidade de se realizar o jogo a partir de cerca de R\$ 30,00 (trinta reais), chegando-se, no máximo, a cerca de R\$ 80,00 (oitenta reais), caso o docente opte pelos itens opcionais descritos e dispostos no capítulo três, bem como nos apêndices C e D, desta dissertação. Assim, tais itens por serem facultativos, não impedem a realização do jogo pelo menor valor apresentado.

Dessa forma, a descrição do Produto Educacional permite sua utilização integral, seja mesclando o analógico com o digital, ou ainda, tão somente pelo analógico, substituindo a apresentação digital, pela impressão das questões que constam no Apêndice G, bem como da figura 13, qual seja, o *print* da tela inicial para início do jogo, numerada de 1 a 100. Além do que, permite ao longo dos anos adaptações de acordo com as diferentes realidades de cada professor.

Buscou-se assim, com esta pesquisa, também, colaborar de alguma forma com mais uma possibilidade de ferramenta educacional, em meio a tantas outras que existem no exercício do magistério, que, esperamos, possa se somar a inúmeras outras práticas para melhor êxito no ensino de História. Espera-se também, que se permita ser mais uma forma de atrelar-se aos meios de avaliação em prática, reiteramos com forma de agregar-se, sem nenhuma pretensão de substituir, muito menos negar, mas de apresentar-se como mais uma perspectiva sob os ângulos já mencionados anteriormente.

Esperamos que esta pesquisa finalizada, que deixa obviamente muitas lacunas, possa servir de ponto de partida e também de inspiração para novas pesquisas que trilham pelo mesmo caminho. Como nos lembra Mariana Cardoso de Sousa em sua dissertação de mestrado “Fica aqui o convite para que outros docentes acreditem, adequem e desenvolvam estudos [...]. Essa construção contribui para uma educação cada vez mais democrática, emancipatória e significativa” (Sousa, 2023, p. 90). Merece menção também, o que nos traz Thompson, ao citar em sua obra, a fala do poeta inglês William Blake: “A Razão, ou o *ratio* de tudo o que já conhecemos, não é a mesma que será quando conhecermos mais. William Blake” (Thompson, 1981, p. 8).

E aqui, trazemos mais uma vez, aquele que se fez presente ao longo de toda essa dissertação, evocando uma reflexão trazida em seu trabalho, em 1938, mas que entendemos que serve de base para a conclusão de muitos trabalhos científicos, na toada apresentada pelo mesmo quando da edição de sua obra e, que diríamos ser quase um axioma, ao final de qualquer trabalho que tenha a sensatez do entendimento de que as pesquisas abrem novas possibilidades e não fecham-se em si mesmas:

O leitor destas páginas não deve ter esperança de encontrar uma justificação pormenorizada de todas as palavras usadas.[...] Estava fora de questão, para mim, preencher previamente todas as lacunas de meus conhecimentos. Tinha que escolher

entre escrever agora ou nunca mais; e optei pela primeira opção (Huizinga, 2018, prefácio).

Assim, esperamos ter colaborado um pouco mais com esse campo de pesquisa que olhe o lúdico e o uso dos jogos, na Educação, mas sobretudo no ensino de História como método eficaz, não infalível, pois não o é, mas como uma linguagem que mereça ser utilizada e prestigiada, bem como pesquisada e debatida. Uma vez que: “Apesar do aumento do número de dissertações sobre ensino de História com jogos publicados nos últimos anos, ainda temos um vasto campo a cruzar” (Botelho, 2022, p. 22).

Dessa forma, o lúdico, pode mobilizar esforços para que os estudantes entendam a História, também por meio de jogos e na preparação para eles, como tradição do conhecimento, que supere achismos, o senso comum e a mera opinião que impregna as redes sociais, tão presente na vida de muitas pessoas atualmente. Ligada a uma instância do estudo deveras valiosa, que analisa com provas caminhando para um lugar longe da ignorância e que desperte o interesse dos estudantes para o conhecimento histórico e pelo prazer em estudar.

Desta feita, não se tem o *telos* de chegar a uma saída, mas buscar um caminho no processo de ensino-aprendizagem demonstrando que a ludicidade, com sua apoteose alicerçada nos jogos, neste caso em tela, o jogo “História e Imagem”, possa tornar o ato de estudar mais prazeroso, almejando gerar interesse pela História como ferramenta para a transmissão e a troca do conhecimento, pois como dizia Paulo Freire: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (Freire, 1987, p. 39).

Portanto, essa pesquisa se finda atestando a hipótese do trabalho, da legitimidade do lúdico e do jogo enquanto uma linguagem que realmente funciona, como ferramenta e estratégia efetiva na sala de aula e na aprendizagem de História, além de um importante meio de cooperação, participação, protagonismo discente, engajamento e mesmo agente de recuperação da autoestima, na medida em que por sua própria natureza leva à participação, à socialização e ao envolvimento. Ademais, sob estes prismas do comportamento humano, se vistos sob uma outra perspectiva que não a classificatória e ranqueada, são formas alternativas de se avaliar, agregando-se a métodos avaliativos que aí estão.

O caminho a percorrer é bem longo na defesa, uso e experimentação dos jogos na Educação e no ensino de História. Novos trabalhos podem e devem dar cada vez mais robustez à prática lúdica, amplificando as vozes que se dispõem a fazer do uso de jogos como atividade pedagógica, presente nas unidades escolares e como exercício legítimo de sua prática pedagógica.

Jogar, como vimos, é uma possibilidade de aprender, para além dos conteúdos, que são demasiadamente importantes e fazem parte da intenção didático-pedagógica do jogo, mas também oportunizam outras possibilidades de aprendizagem. Assim, os jogos devem ser tratados como recursos sérios e construídos para o aprendizado, sem que sejam estereotipados como somente momentos de recreação, pois há neles uma potente e digna intenção pedagógica, uma vez que jogar é uma oportunidade mobilizadora de muitas habilidades que já descrevemos e de tantas outras que somente cada jogo, com cada grupo de jogadores pode revelar.

Referências bibliográficas

ABAPORU. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2023]. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FAbaporu&psig=AOvVaw2SKrSutCzfXunu8p734u14&ust=1674151466392000&source=images&cd=vfe&ved=0CBAQjRxqFwoTCJDO2K3a0fwCFQA AAAAdAAAAABAE>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ALBORNOZ, S. G. Jogo e trabalho: do *homo ludens*, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 75-92, 2009.

ALEXANDRE, C. A contribuição dos *games* para o processo de aprendizagem de estudantes. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 39-47.

ALMEIDA, F. J.; TOMCEAC, J. Jogos digitais nas escolas públicas: novas dinâmicas curriculares e perspectivas para a formação e prática docente. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 13-26.

ALVES, L. *Brain digital games* e funções executivas: delineando interfaces entre os games e a estimulação neuropsicológica. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 95-114.

ALVES, R. S. Gamificação de um semestre letivo da disciplina de Língua Inglesa no ensino fundamental. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 155-158.

AMARAL, F. N. R. **O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro**. Rio de Janeiro, 2019, 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598131>>. Acesso em: 24 set. 2023.

ANTONI, E.; ZALLA, J. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 113-125.

BARBOSA, R. S. **Vale ponto, professor?** Curadoria de Práticas Avaliativas para Aprendizagem de História no nível médio. Salvador, 2022, 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/727437>>. Acesso em: 25 set. 2023.

BARCA, I. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: ____ (org.). **Para uma educação histórica de qualidade: actas das Quartas Jornadas Internacionais de**

Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERNARDES, M. P. **À luta camaradas!:** a greve geral de 1917 - São Paulo: Ensino de História e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno. Florianópolis, 2017, 306f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade de Santa Catarina. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174763>>. Acesso em 04 set. 2023.

BOTELHO, L. C. S. **História do Brasil Império em jogo**. Campo Mourão, 2022, 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714840>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/iguatu/menu/diretoria-de-ensino/novo-ensino-medio/2019-bncc-para-o-ensino-medio.pdf/view>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional [edição atualizada até março de 2017]. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BUSARELLO, R. I. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 115-126.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens:** Lisboa: Cotovia, 1990.

CARRIEL, R. S.; PONCE, S. M.; MARCHETTO, S. V. F. O jogo como elemento lúdico na aprendizagem de Espanhol” In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.).

Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 129-137.

COSTA, M. A. F. **Ensino de história e games:** dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.

COSTA, M. A. F.; SANTOS, C. B. M.; XAVIER, G. A. Os games como possibilidade: que História é essa? **EBR – Educação Básica Revista**, v. 1, n. 1, p. 107-124, 2015. Disponível em: <<http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/issue/view/1/1>>. Acesso em: 13 set. 2023.

COSTA, M. A. F. *et al.* Os jogos digitais e o ensino de história: o caso do HistGame. In: ALVES, L.; VIANA, H.; MATTA, A. (org.). **Museus virtuais e jogos digitais:** novas linguagens para o estudo da história. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 173-190.

COVID-19: perguntas e respostas. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<http://portal.fiocruz.r/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>>. Acesso em: 16 de dez. de 2022.

CRUZ, D. M.; MEDEIROS, F. Narrativa e gamificação, ou com quantos pontos se faz uma boa história? In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate.** São Paulo: Blucher, 2018. p. 67-82.

DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, E. **Deleuze:** filosofia virtual. São Paulo: 34, 1996. p. 47-57.

DISCURSO final de ‘O grande ditador’, de Charlie Chaplin (1940). **Revista Prosa, Verso e Arte**, [s. l.], 2016. Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoearte.com/discurso-final-de-o-grande-ditador-de-charlie-chaplin-1940/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_06_06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022. p. 1-16.

FAVA, F. A emergência da gamificação na cultura do jogo. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate.** São Paulo: Blucher, 2018. p. 51-66.

FERRARO, J. L. Wittgenstein e os jogos de linguagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 30, 10 ago. 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/wittgenstein-e-os-jogos-de-linguagem>>. Acesso em: 9 out. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIRMINO, J.; FARIA, A. **TechTudo**, Rio de Janeiro, 5 set. 2023. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/guia/2023/09/o-que-e-streaming-saiba-o-que-significa-e-quais-plataformas-existem-streaming.ghml>>. Acesso em: 3 out. 2023.

FORNACIARI, M. A. **Sobrevivendo ao teste do tempo**: interpretações da História em *Sid Meier's Civilization*. Rio de Janeiro, 2021, 181p. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 47 – 71.

_____. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 04 set 2023.

FRANCO, A. P.; COSTA, M. A. F. Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 327-345. *E-book*.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUCHS, M. Precursores pré-digitais da gamificação. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 21-37.

GARONE, P.; NESTERIUK, S. Design e educação a distância: ensaio crítico sobre o processo de gamificação. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 177-186.

GASKELL, I. História das imagens. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNesp, 1992.

GIACOMONI, M. P. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 87 – 112.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIACOMONI, M. P.; SILVA, L. V. O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no Ensino de História. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 279-295. *E-book*.

GOBBI, N. Há 80 anos, Pablo Picasso começava a pintar ‘Guernica’. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1 maio 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/ha-80-anos-pablo-picasso-comecava-pintar-guernica-21279653>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H. A. B. *et al.* (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

HARTOG, F. **Crer em História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Tempos do mundo, história, escrita da história. In: GUIMARÃES, M. L. S. (org.). **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. Ed., 4. Reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

_____. _____. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): apresentação. **INEP**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

LEITE, W. A. **Living history: aprendendo através de reenactment histórico**. Crato, 2021, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705518>>. Acesso em: 13 set. 2023.

LEMES, D. O.; SANCHES, M. H. B. Gamificação e educação: estudo de caso In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 187-198.

LIMA, M. R. O. Lições dos games para se pensar a reconstrução do espaço escolar ou como *Super Mario* pode dialogar com Paulo Freire. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 3-12.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Unemat**, [s. l.], 2002. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUZ, A. R. Gamificação, motivação e a essência do jogo. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 39-50.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.

MARIA, V. M. *et al.* A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**, v. 5, n. 2, p. 5-17, set. 2009.

MARREIRO, F. Marielle Franco, vereadora do PSOL, é assassinada no centro do Rio após evento com ativistas negras. **El País Brasil**, [s. l.], 15 mar. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/politica/1521080376_531337.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MARTINS, D. S. Tabuleiro digital: um projeto educacional de transposição analógica motivador e engajador. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 72-85.

MARTINS, M. L. B. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à Didática da História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/rdyHQntMDNjtDDBfb3WfKGj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 set. 2023.

_____. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História**: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Rio de Janeiro, 2019, 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufjf.br/teses2019/tMarcus%20Leonardo%20Bomfim%20Martins.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MARTINS, M. L. B.; ANDRADE, J. A. Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 360-374. *E-book*.

MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, C. T. Avaliação em tempos pandêmicos: sentidos de aprendizagem em negociação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-24, 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8342/4268>>. Acesso em: 6 set. 2023.

MARTINS, S. A. E. P. Thompson e a educação: a socialização como experiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 59, p. 304-317, out 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640365/7924>>. Acesso em: 6 set. 2023.

MEINERZ, C. B. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 63-98.

_____. _____. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 73-86.

MELO JÚNIOR, J. A. C. C. Experiência Social e educação popular: diálogos com Edward Thompson. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 19, n. 31, p. 178-193, 2. sem. 2018.

MENDES, R. P. S. Darwinismo social. **Brasil Escola**, Goiânia, 2019. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/darwinismo-social.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MINHO, M.; ALVES, L. Jogos e produção de conteúdo: combinação que engaja e transforma. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 159-166.

MIRANDA, S. R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 35-79, 2013.

MODESTO, A. P. S.; SILVA, K. G. O.; FUKUI, R. K. A promoção da ludicidade no processo de aprendizagem. **Revista psicologia e saberes**, Maceió, v. 9, n.14, p. 59-69, 2020. Disponível em: <<https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1151/900>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MORALES, M. L.; ALVES, F. L. O desinteresse dos alunos pela aprendizagem: uma intervenção pedagógica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: v. 1. Curitiba: SEED/PR., 2016. p. 1-18. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_marciadelourdesmoral.es.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NEMI, A. L. L.; ESCANHUELA, D. L.; MARTINS, J. C. **Ensino de história e experiências**: O tempo vivido: volume único: livro do professor. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, C. M. **O prazer de aprender**: proposta educativa para o desenvolvimento da consciência estética e ética através da vivência teatral. Salvador, 2002, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PARA que serve e quais as funções do Power Point. **Educa Mundo**, Ouro Preto, 3 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.educamundo.com.br/blog/pra-que-serve-power-point>>. Acesso em: 9 dez. 2023.

PARADA, M.. **Formação do mundo contemporâneo: o século estilhaçado**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2014.

PEREIRA, G. V. P. S. **Esse Jogo dá Macht!:** aprendizagem histórica e Jogos Digitais em contextos escolares. Salvador, 2022, 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.academia.edu/92388346/GRA%C3%87A_VIVIANE_PEREIRA_PROFHIST%C3%93RIA_UNEB>. Acesso em: 03 set. 2023.

PEREIRA, N. M. Professor, pra que serve a História? **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 8 out. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/professor-pra-que-serve-a-historia/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 9-18.

POLTRONIERI, F. A. Apontamentos sobre novos rumos estéticos para as sociedades gamificadas. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 83-93.

QUEM somos. **O Estado do Piauí**, Teresina, 2019. Disponível em: <<https://oestadodopiauui.com/quem-somos/>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

RAMOS, D. K.; ANASTÁCIO, B. Jogos digitais nas escolas e o exercício das funções cognitivas: contribuições do uso do aplicativo. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 114-125.

REIS, A. P. **Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico:** os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no Ensino de História da África. Cuiabá, 2020, 94f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601157>>. Acesso em: 24 set. 2023.

RIBEIRO JÚNIOR, N. S. *et al.* Uma experiência com inovação e empreendedorismo na Educação. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 167-170.

RITTER, T. S. **Jogo Analógico para o ensino de História agrária em uma escola do campo**. Santa Maria, 2016, 87f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173204>>. Acesso em: 12 set. 2022.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo:** fundamentos do Design de Jogos. São Paulo: Blucher, 2014.

SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

SANTAELLA, L. O hiato entre o game e a gamificação. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 199-206.

SANTOS, C. C. **Atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem: A Vivência Lúdica nas Escolas da Rede Pública de Ensino no Município de Alcântara Maranhão – Brasil**. Lisboa, 2020, 147f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31442/1/DISSERTA%C3%87%C3%20%20CIBELE.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SCHUELER, P. O que é uma pandemia. **Bio Manguinhos/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 28 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>>. Acesso em: 9 out. 2022.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas**. São Paulo: Paulus, 2014.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 19-34.

SEIXAS, L. R.; GOMES, A. S.; MELO FILHO, I. J. Efetividade de mecânicas de gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental: uma experiência no ensino de desenho geométrico. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 48-58.

SILVA, B. B. **Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquagua**. Recife, 2018, 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431709>> Acesso em: 6 set. 2023.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 22, p. 173-188, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11497/6609>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SILVA, L. V. *et al.* A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, jan./jun. 2020.

SILVA, T. M. D.; VARGAS, P. L. O lúdico e a aprendizagem da pessoa com deficiência visual. **Revista Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos**, Cachoeirinha, v.1, n. 1, jun/2014.

SOBREIRA, E. S. R.; VIVEIRO, A. A.; ABREU, J. V. V. Cultura *maker* e jogos digitais. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 27-38.

SOUSA, M. C. **O uso de atividades lúdicas no ensino de história para promoção de aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro, 2023, 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II.

SOUZA, J. R. A. S. **Missão Sankofa**: um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no ensino de história. Rio de Janeiro, 2021, 205f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701544>>. Acesso em 12 set. 2023.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TOLDO, Alice Schmitz *et al.* **Imaginação e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2023.

VIEIRA, A. C. S. **O lúdico como prática pedagógica para aprendizagem na educação infantil**. Guarabira, 2014, 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3513/PDF%20%20An%20Carla%20da%20Silva%20Vieira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 set. 2023.

VIEIRA, E. A. “O fim da história”, de Francis Fukuyama: uma análise crítica em teoria da história. **Brasil Escola**, Goiânia, 2019. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia/o-fim-historia-francis-fukuyama-uma-analise-critica-teoria-historia.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2024.

WANDERLEY, S. Gamificação e Ensino da História: uma experiência didática. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 11, p. 137-143, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/31584/22498>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ZELTZER, C. *et al.* Programação de jogos com o Fazgame: uma estratégia pedagógica para a formação dos jovens do século XXI. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 86-100.

APÊNDICE A

Ficha de Autoavaliação do Aluno

AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____ Sequência Didática		SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
Aula 1	Participei do debate sobre o tema proposto?			
	Percebi como os eventos tratados envolvem também a vida dos civis, não se restringindo somente aos militares?			
	Compreendi que os fatos históricos possuem traços de continuidade, o que levou os autores a utilizarem termos que englobam um conjunto de acontecimentos e não só um evento histórico?			
Aula 2	Participei do debate sobre o tema proposto?			
	Compreendi o contexto histórico do qual derivou a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos?			
	Participei da atividade proposta?			
Aula 3	Participei do debate sobre o tema proposto?			
	Refleti sobre o processo e o contexto histórico em que se iniciou a Guerra Fria e seus reflexos no mundo?			
Aula 4	Participei do debate sobre o tema proposto?			
	Compreendi que muitos acontecimentos/problemas atuais têm raízes históricas e estão profundamente atrelados?			
	Refleti sobre a importância dos movimentos sociais para transformações profundas e qualitativas para a humanidade como o movimento feminista, o movimento por igualdade racial, operário, dos estudantes dentre outros na luta por direitos?			

Quadro 1 – Ficha de autoavaliação do aluno
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B

Ficha para controle do professor relativo ao processo de acompanhamento de aprendizagem dos alunos

Avaliação do professor na Sequência didática. Aulas 1, 2, 3 e 4.		Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
Nº	Aluno	<p>Participou dos debates propostos?</p> <p>Percebeu como os eventos tóricos envolvem também a vida dos civis, não se restringindo somente aos militares?</p> <p>Compreendeu que os fatos históricos possuem traços de continuidade, o que levou os autores a utilizarem termos que englobam um conjunto de acontecimentos e não só um evento histórico?</p>	<p>Compreendeu o contexto histórico do qual derivou a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos?</p> <p>Entendeu o significado do que representou à época a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como sua importância até os dias de hoje?</p> <p>Fez a atividade proposta?</p> <p>Percebeu a magnitude de se colocar em uma legislação direitos básicos inerentes a todos os seres humanos?</p>	<p>Percebeu o processo e o contexto histórico em que se iniciou a Guerra Fria e seus reflexos no mundo?</p> <p>Compreendeu a importância da problematização histórica para entender os contextos social, político, econômico, cultural vigentes à época, bem como o processo de bipolarização?</p>	<p>Compreendeu que muitos acontecimentos/problemas atuais têm raízes históricas e estão profundamente atrelados?</p> <p>Entendeu o processo do fim da Guerra Fria e o início das perspectivas do novo milênio?</p> <p>Refletiu sobre a importância dos movimentos sociais para transformações profundas e qualitativas para a humanidade como o movimento feminista, o movimento por igualdade racial, operário, dos estudantes dentre outros na luta por direitos?</p>
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

Quadro 2 – Ficha para controle do professor relativo ao processo de acompanhamento de aprendizagem dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice C

Ilustração para impressão e colagem na tampa da caixa do Jogo “História e Imagem” (item opcional)

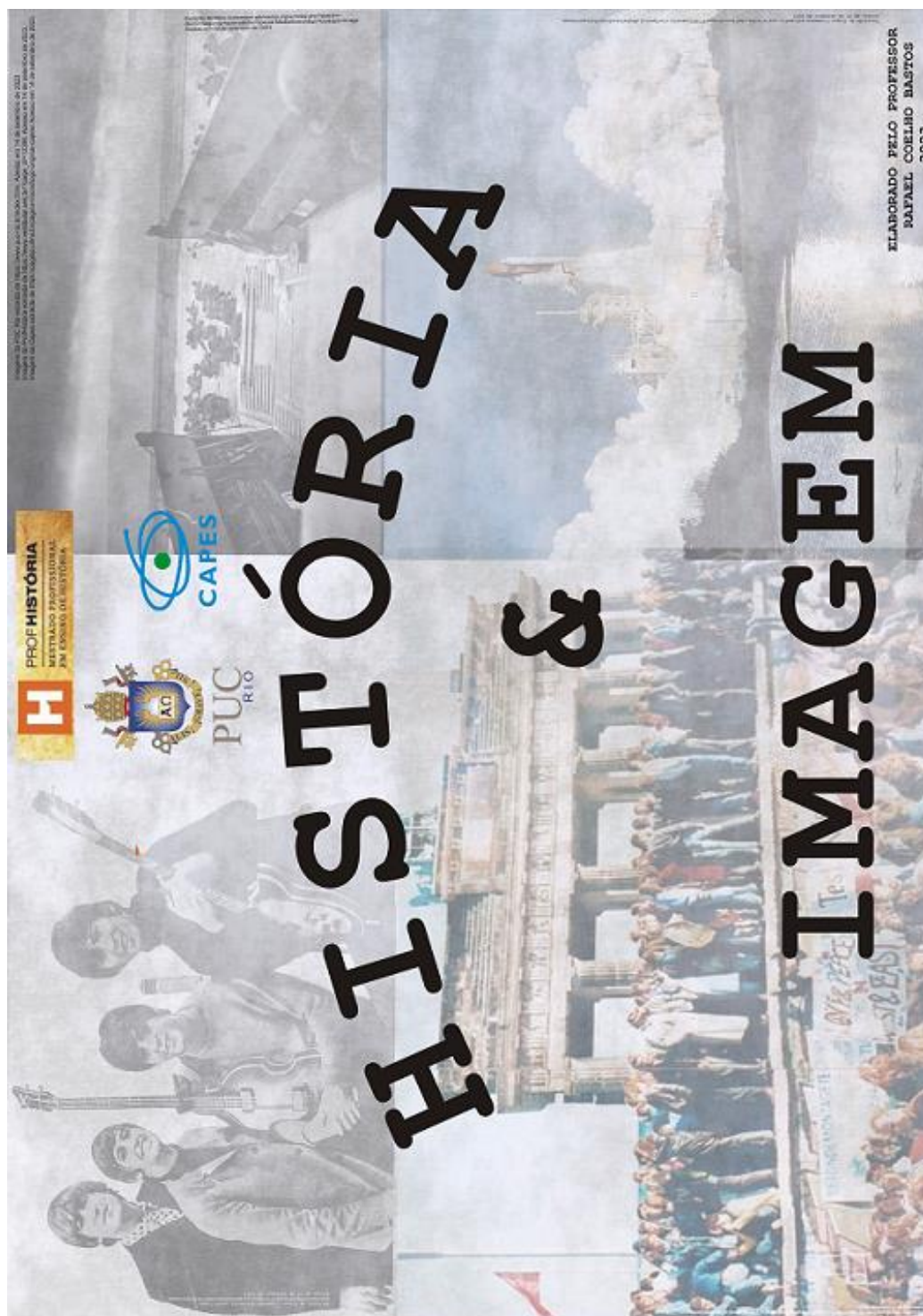


Figura 22 – Ilustração para impressão e colagem na tampa da caixa do Jogo “História e Imagem” (item opcional)

Legenda: Caso o professor deseje colocá-lo em uma caixa física como debatido no capítulo 3. A figura deverá ser redimensionada de acordo com o tamanho da caixa a ser adquirida pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice D

Laterais para impressão e colagem, do Jogo “História e Imagem” (item opcional)



Figura 23 – Laterais para impressão e colagem, do Jogo “História e Imagem” (item opcional)

Legenda: Caso o professor deseje colocá-lo em uma caixa física como ilustrado no capítulo 3. Como a caixa tem quatro lados é somente imprimir duplicado. A figura deverá ser redimensionada de acordo com o tamanho da caixa a ser adquirida pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE E

Manual de Instruções (Regras do Jogo)

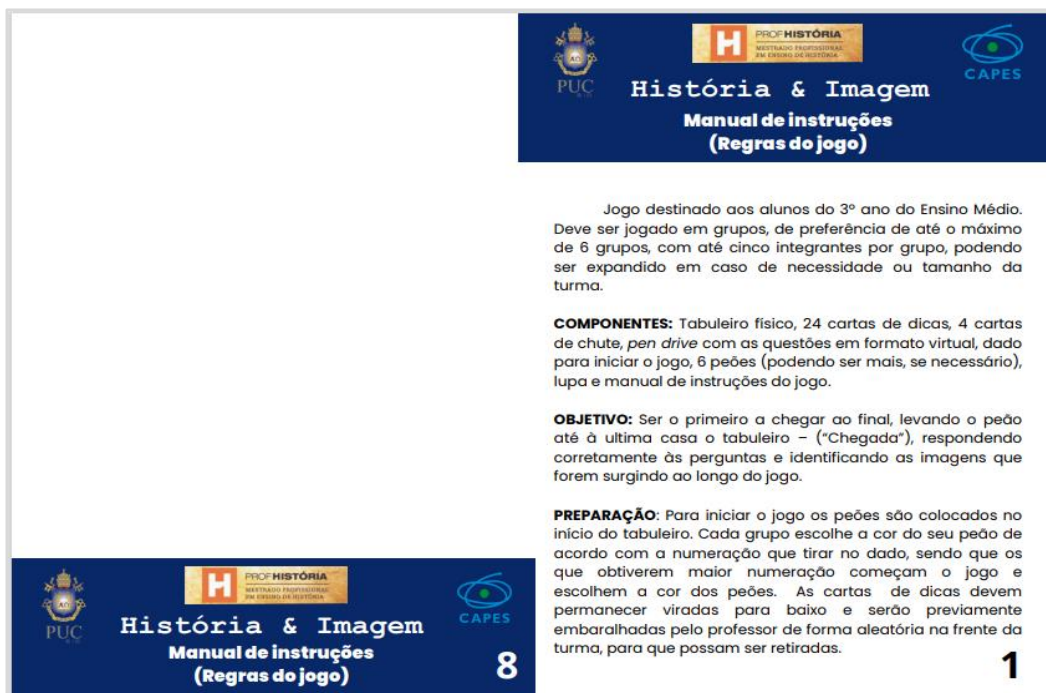


Figura 24 – Manual de Instruções (Regras do Jogo)

Legenda: Observação: Para que fique em formato de livreto, a folha com numeração 1 e 8 terá em seu verso a folha de numeração 2 e 7. Já a folha de numeração 3 e 6, terá em seu verso a folha de numeração 4 e 5, formando assim um livreto em sequência com as regras do jogo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

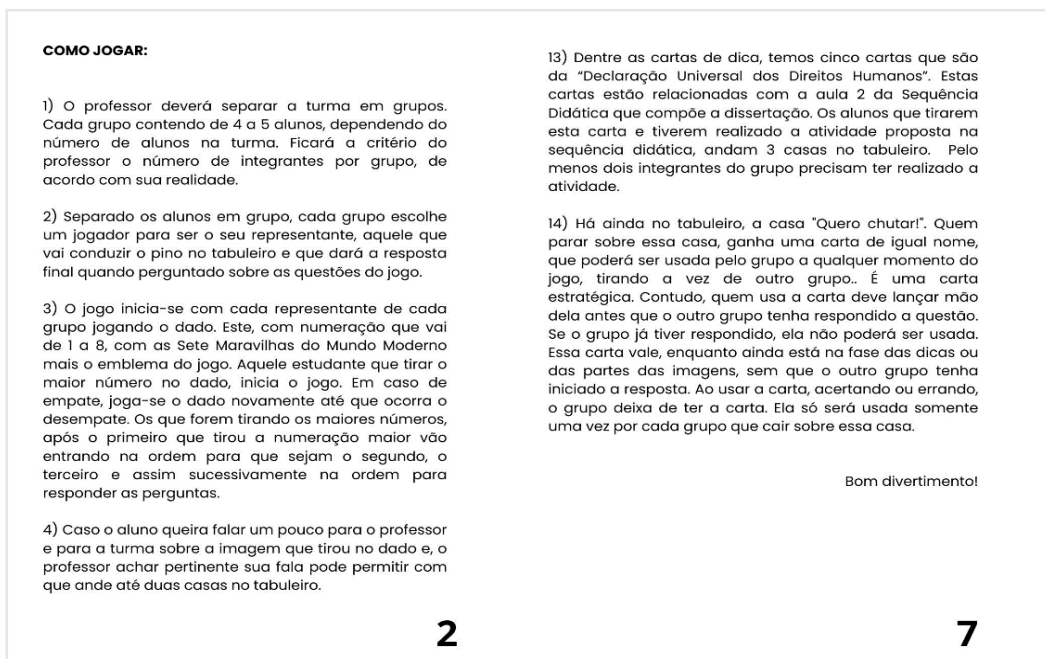


Figura 25 – Manual de Instruções (Regras do Jogo)

Fonte: Elaborado pelo autor.

<p>9.2) Já o grupo que vai responder segue a mesma lógica do jogo. Se a acertar na primeira dica, anda 5 casas, na segunda dica, anda 4 casas, na terceira dica, anda 3 casas, na quarta dica, anda 2 casas e na quinta e última dica, anda somente uma casa. Vale também o mesmo critério, de responder na dica que quiser. Mas se errar, não pode mais responder. Neste caso, não passa a vez a outro grupo. Apenas permanece na mesma casa em que está.</p> <p>Importante. O grupo que caiu na casa "Você dá a Dica" é quem escolher o grupo que vai responder.</p> <p>10) Temos ainda no tabuleiro a casa "Fique uma rodada sem jogar" e a casa "Avance duas casas", que são autexplicativas.</p> <p>11) Vence o jogo quem chegar primeiro ao final do tabuleiro.</p> <p>12) A critério do professor, dentro da gestão de seu tempo e em diálogo com os alunos, para que aproveitem o momento lúdico e toda a preparação para o jogo, mesmo após ter uma equipe vencedora, as demais podem continuar jogando para que se "tirem" o segundo e terceiro lugares, possibilitando jogar mais e aprender também mais com os conteúdos trabalhados.</p> <p style="text-align: center;">6</p>	<p>5) O jogo tem início com o aluno escolhendo no tabuleiro virtual, ou físico, caso o professor assim o prefira, um número que vai de 1 (um) até o 100 (cem). Dentre os quais terão questões com conteúdo histórico escrito e questões com imagens. Assim, o aluno do primeiro grupo escolherá um número para responder a questão.</p> <p>5.1) Aberta a questão o professor dirá a que categoria pertence a questão, dentre as várias que existem como: Conflito, Pessoa, Acontecimento/Fato Histórico, Lugar, dentre outras. Ato contínuo, é aberta a primeira dica da questão num total de cinco dicas. Acertando na primeira dica, o jogador anda 5 casas no tabuleiro, acertando na segunda dica, anda 4 casas no tabuleiro, na terceira dica, anda 3 casas no tabuleiro, na quarta dica, anda 2 casas no tabuleiro e, na quinta e última dica, anda somente uma casa no tabuleiro.</p> <p>5.2) Importante deixar claro que o participante pode abrir quantas dicas quiser. Mas só pode responder uma vez. Ele é quem definirá em qual dica irá responder, se na primeira, segunda, terceira, quarta ou quinta e última dica. Sendo que as primeiras dicas são mais difíceis que as últimas, já que permitem andar mais no tabuleiro.</p> <p>5.3) Se optar por responder na primeira dica e errar, os demais grupos podem responder a questão. Para isso, "tirarão" a sorte no dado, para ver qual grupo ganhará o direito de responder. Se o grupo acertar, anda as casas relativas à dica acertada. Se errar, novamente se joga o dado para oportunizar outro grupo a responder, não participando aqueles que nesta pergunta já tenham errado.</p> <p style="text-align: center;">3</p>
--	---

Figura 26 – Manual de Instruções (Regras do Jogo)

Fonte: Elaborado pelo autor.



<p> Importante deixar claro, que o grupo que respondeu na vez do outro, porque o grupo anterior errou, não perde sua vez na rodada em que irá responder. O jogo seguirá seu curso passando por todos os grupos. Responder na vez do outro, após o erro do grupo da rodada é um apenas uma oportunidade extra, para que todos tenham chance de tentar responder a questão.</p> <p>5.4. Em cada dica o jogador que comanda o pino, pode interagir e conversar com os integrantes do seu grupo na busca da melhor resposta. Contudo, vale somente a palavra final do jogador que controla o pino. Ele dará a resposta final!</p> <p>6) As questões com imagens tem pontuação dobrada. Assim, se o jogador descobre a imagem na primeira parte compartimentada, ele anda dez casas no tabuleiro, se com duas partes compartimentadas, ele anda 8 casas, com três partes, anda 6 casas, com 4 partes, anda 4 casas e com a imagem completa, anda 2 casas. Da mesma forma, ele pode optar por responder em qualquer momento, na primeira dica, segunda, terceira, quarta ou na quinta. Mas se errar os demais grupos ganharão a oportunidade para responder tirando a sorte no dado, e seguirão a mesma dinâmica prevista no item 5.3.</p> <p>7) Ao longo do tabuleiro os jogadores passarão por algumas imagens históricas, caso parem sobre elas e descubram sobre qual assunto trata aquela imagem, andam duas casas a mais no tabuleiro. Neste momento poderão usar a lupa para ampliar a imagem, (item opcional).</p> <p style="text-align: center;">4</p>	<p>8) Além das imagens, temos no tabuleiro as casas intituladas "A dica é sua", com as imagens de Charles Chaplin e Salvador Dali. Nestas casas, o jogador pegará uma carta, dentre 24 cartas embaralhadas pelo professor e que estarão com seus conteúdos virados para baixo, vendo-se apenas o verso da carta com o emblema do jogo. Ao escolher a carta, mostrará tão somente ao professor. Seu grupo não poderá ver! Vendo o tema que está impresso na carta, escolherá para que seu grupo possa descobrir do que se trata, entre fazer mímica ou desenhar. O jogador terá um minuto. Se os membros do seu grupo descobrirem, pela mímica ou desenho, avançam três casas. Caso não descubram, o jogador permanece na mesma casa.</p> <p>9) Outra casa que temos no tabuleiro é a casa "Você dá a Dica". Os jogadores que caírem nesta casa vão elaborar nos moldes do jogo, questões com cinco dicas para que o outro grupo descubra do que se trata.</p> <p>9.1) Nesta etapa o professor deve ter pedido nas aulas anteriores para que cada grupo elabore, no mínimo três questões sobre qualquer tema do século XX ou XXI, com cinco dicas, dizendo ao grupo que vai responder, a que categoria pertence a questão. A questão será mostrada previamente ao professor, que vai avaliar a pertinência da questão. Caso o professor aprove a questão o grupo que a elaborou a questão e que faz a pergunta, vai avançar até três casas no tabuleiro, de acordo com avaliação do docente sobre a pertinência e o grau de elaboração da questão (se bem elaborada, mais ou menos ou como uma questão pouco elaborada). Caberá ao professor atribuir quantas casas quem perguntou vai andar.</p> <p style="text-align: center;">5</p>
--	--

Figura 27 – Manual de Instruções (Regras do Jogo)

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE F

Manual de manejo do arquivo digital da Apresentação de Slides (formato digital)



Um arquivo em formato “Apresentação de Slides” (Power Point), acompanhará este trabalho, tanto no *pen drive* dentro da caixa do jogo, como em arquivo separado, que será enviado à universidade. O mesmo contém as questões do jogo em formato digital, caso o professor opte pela realização do mesmo, no referido formato.


Para abrir o arquivo basta clicar duas vezes sobre arquivo com o nome do jogo que se encontrará no *pen drive*.

Para iniciar o jogo, após definido qual será o primeiro grupo a jogar, conforme regras (Apêndice E), o primeiro grupo escolhe um número entre 1 e 100. Ao clicar sobre o número se abrirá a questão com a categoria histórica a qual ela pertence. A cada clique, se abre uma nova dica. O professor deve ler cada dica e esperar para ver se o aluno quer responder àquela dica. Não querendo ele passa à próxima dica dando mais um clique. Até que ao clicar seis vezes aparecerá a resposta. E aí aferirá se certa ou errada.

Para voltar ao tabuleiro numerado, basta levar o cursor do *mouse* ou do *touch* até à palavra “Resposta”. Estando o cursor sobre ela aparecerá uma “mãozinha”. Ao aparecer basta clicar em cima da palavra “Resposta”, que voltará à tela inicial do jogo com a numeração de 1 a 100.

A questão já escolhida fica destacada em vermelho. Dessa forma, os demais grupos na ordem de jogadas, podem escolher um outro número com outra questão que seguirá a mesma dinâmica.

Caso o professor clique mais de seis vezes, por algum equívoco, sem clicar na palavra “resposta” ele será direcionado à próxima questão, sem ter voltado à tela inicial do jogo. Se isso acontecer, basta clicar na tecla da “seta de seleção” (do teclado) indicativa da direção esquerda. Assim, voltará para a questão que estavam respondendo. Ali, basta levar o cursor até a palavra “resposta” (esperar aparecer a “mãozinha”) e voltará ao tabuleiro numerado de 1 a 100, com as questões já escolhidas em destaque.

 Como no “Apêndice G” seguem todas as questões em formato analógico, o professor já terá o gabarito das questões.

Bom trabalho! Boa diversão!

Figura 28 – Manual de manejo do arquivo digital da Apresentação de Slides (formato digital)

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE G

Íntegra das questões do Jogo “História e Imagem” (dicas e respostas)

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO

Fui ataque decisivo na Segunda Guerra Mundial.

Apesar dos americanos negarem, comprovou-se que eles sabiam sobre mim.

Fui planejado pelos japoneses.

Motivei a entrada dos americanos na guerra.

Fui um ataque a uma base naval americana.

Resposta: ATAQUE A PEARL HARBOR

História e imagem

GUERRA/ CONFLITO

Estou no contexto da República Velha.

Fui um movimento de caráter messiânico.

Sou um movimento rural.

Meu principal ator foi o monge José Maria.

Meu nome faz referência a uma área contestada por SC e pelo PR.

Resposta: GUERRA DO CONTESTADO

História e imagem

COISA

Minha invenção é alvo de disputa entre um italiano e um austríaco.

Transformei a vida das pessoas mais pobres, sobretudo das mulheres pobres e que estavam presas ao lar. (Hobsbawm, 1995)

Me tornei uma ferramenta poderosa de comunicação.

No Brasil, já completei cem anos e Roquette Pinto é considerado meu grande idealizador por aqui.

Posso ser transmitido por frequências AM e FM.

Resposta: Rádio

História e imagem

PESSOA

Estou no contexto do Brasil Republicano.

Fui Ministro do Trabalho de Getúlio Vargas.

Fui por duas vezes eleito vice-presidente.

Sofri um golpe militar, fui perseguido pela ditadura e fui uma das vítimas da Operação Condor.

Assumi a presidência da República após a renúncia de Jânio Quadros.

Resposta: JOÃO GOULART (JANGO)

Figura 29 – Questões do jogo – Parte 1 de 25

Legenda: Cada página contém quatro questões, a fim de diminuir o número de páginas abaixo. No formato digital, as questões são apresentadas uma em cada página.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 30 – Questões do jogo – Parte 2 de 25
Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

CONCEITO

Aconteci no século XIX, mas tive reflexos no século XX.

Também sou chamado de Neocolonialismo.

Fui uma disputa por territórios e mercados consumidores.

Dividi a África e a Ásia entre as potências europeias.

Construí novos Impérios coloniais.

Resposta: IMPERIALISMO

História e imagem

COISA

Fui uma inovação bélica na Primeira Guerra Mundial.

Os americanos dizem que foram eles que me criaram.

Fui inventado por um brasileiro.


Podia ter metralhadoras acopladas e lançar bombas.

Meu inventor se suicidou ao ver que estava sendo usado na guerra.

Resposta: AVIÃO

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: GUERRA FRIA

História e imagem

PESSOA

Nasci na Geórgia.

Fui um dos mais importantes personagens do séc. XX.

Fui um severo ditador da URSS.

Disputei com Trotsky a sucessão de Lênin.

Mandei matar Trotsky e outros opositores.

Resposta: JOSEPH STALIN

Figura 31 – Questões do jogo – Parte 3 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

LUGAR

Fui criado após a Segunda Guerra Mundial.

Estou no Oriente Médio.

Fui criado com intervenção da ONU.

Vivo em conflito com a Palestina.

Minha capital é Tel Aviv.

Resposta: ISRAEL

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: COMÍCIO DA CENTRAL DO BRASIL / COMÍCIO PELAS REFORMAS DE BASE

História e imagem

GUERRA/ CONFLITO

Estou no contexto da República Velha.

Era uma espécie de "banditismo social".

Um dos meus principais personagens foi Virgulino Ferreira.

Sou um movimento rural.

Estão neste contexto Maria Bonita e Lampião.

Resposta: CANGAÇO

História e imagem

PESSOA

Fui guerrilheira na Ditadura Militar Brasileira.

Fui uma presa política e, como tal, fui torturada.

Fui a primeira mulher presidente do meu país.

Um famoso ex-presidente ajudou a me eleger.

Sofri um impeachment de forma injusta em meu segundo governo.

Resposta: DILMA ROUSSEF

Figura 32 – Questões do jogo – Parte 4 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

COISA

Fui construído da noite para o dia.

Fui construído no início da década de 1960.

Dividi a capital alemã por quase três décadas.

Fui um símbolo da Guerra Fria.

Quando caí preannunciei o fim da URSS.

Resposta: MURO DE BERLIM

História e imagem

PESSOA



Resposta: ALBERT EINSTEIN

História e imagem

CONCEITO

Sou um conceito econômico.

Sou um conceito fundamental para entender a Guerra Fria.

No meu sistema o que prevalece é o lucro.


Minhas principais características são a propriedade privada e a acumulação de capital.

No meu sistema quem não tem dinheiro, geralmente, é excluído socialmente.

Resposta: CAPITALISMO

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: REVOLUÇÃO RUSSA

Figura 33 – Questões do jogo – Parte 5 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

COISA

Sou uma importante conquista dos trabalhadores.

Tive minha origem no século XIX na Nova Zelândia e na Austrália.

No Brasil foi criado durante o governo de Getúlio Vargas.

Posso ser Federal e/ou Estadual.

Ninguém pode ganhar menos do que o meu valor.

Resposta: SALÁRIO MÍNIMO

História e imagem

PESSOA

Estou no contexto da República Velha.

Sou um militar.

Uma das razões de minha queda foi não convocar eleições.

Enfrentei a Revolta da Armada.

Fui o primeiro presidente da República Brasileira.

Resposta: DEODORO DA FONSECA

História e imagem

PERÍODO HISTÓRICO

HISTÓRIA DE UM GOVERNO

Resposta: ERA VARGAS

História e imagem

PESSOA

Fiquei famoso na Alemanha, mas nasci na Áustria.

Fui um dos mais importantes personagens do séc. XX.

Usava um bigode peculiar.

Suicidei-me para não ser capturado pelo inimigo.

Mandei matar milhões de pessoas nos campos de concentração.

Resposta: ADOLF HITLER

Figura 34 – Questões do jogo – Parte 6 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

PERÍODO HISTÓRICO

Comecei com o fim da monarquia no Brasil.

Fui a primeira forma de República no país.

Meu nome remete à coisa antiga.

O coronelismo foi comum em minha época.

Também sou chamada de República Oligárquica.

Resposta: REPÚBLICA VELHA

História e imagem

CONCEITO

Sou um conceito econômico.

A população não costuma gostar de mim.

Sou um dos maiores inimigos do Governo.

Os economistas trabalham para me conter.

Ocorro quando há um aumento geral dos preços.

Resposta: INFLAÇÃO

História e imagem

PESSOA



Resposta: MARIELLE FRANCO

História e imagem

INSTITUIÇÃO

Nem sempre consigo cumprir meus objetivos.

Fui criada após a Segunda Guerra Mundial.

Sou um órgão que visa a garantir a paz mundial.

Sou um órgão diplomático.

Substituí a Liga das Nações.

Resposta: ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS)

Figura 35 – Questões do jogo – Parte 7 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

CONCEITO

Sou um conceito fundamental para entender a Guerra Fria.

Defendo o estabelecimento de uma sociedade justa e igualitária e a abolição da propriedade privada.

Tenho em Karl Marx um de meus grandes teóricos.

Tenho uma corrente chamada de científica e outra corrente chamada utópica.

Seria uma etapa de transição entre o capitalismo e o comunismo.

Resposta: SOCIALISMO

História e imagem

CONCEITO

Sou uma forma de voto.

Pressuponho compra de votos e a utilização da máquina pública ou o abuso de poder econômico.

Estou no contexto da República Velha.


Fui muito comum no interior do Brasil como característica marcante do coronelismo.

Meu nome faz alusão a um apetrecho usado em cavalos.

Resposta: VOTO DE CABRESTO

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Extrato de: <https://atualizado.ig.com.br/2013/03/24/15380/Como-Patentear-uma-ideia-19/>. Acesso em 17 de outubro de 2023.

Resposta: GOLPE DE 64 / DITADURA MILITAR

História e imagem

CONFLITO/ MOVIMENTO

Estou no contexto da República Velha.

Fui um movimento que pretendia "moralizar" as instituições republicanas.

Fui um movimento de militares que recorreram à luta armada.

O conflito "Os 18 do forte" (de Copacabana) está no meu contexto.

A "Coluna Prestes" está no meu contexto.

Resposta: TENENTISMO

Figura 36 – Questões do jogo – Parte 8 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

LUGAR

Estou na Europa.

Só fiz minha unificação do século XIX.

Particpei das duas Guerras Mundiais e mudei de lado em uma delas.

Um dos meus principais personagens foi Benito Mussolini.

Minha capital já foi o centro de grande Império na Antiguidade.

Resposta: ITÁLIA

História e imagem

PESSOA



Resposta: NELSON MANDELA

História e imagem

LUGAR

Tenho meu território em parte na Europa e em parte na Ásia.

Particpei das duas Guerras Mundiais e ganhei as duas.

Fiz uma revolução que transformou meu país em socialista em 1917.

Aqui três grandes personagens históricos perderam suas guerras: Alexandre, o Grande, Napoleão Bonaparte e Adolf Hitler.

Sou o maior país do mundo em extensão territorial.

Resposta: RÚSSIA

História e imagem

GUERRA/ CONFLITO



Resposta: PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL / GUERRA DE TRINCHEIRAS

Figura 37 – Questões do jogo – Parte 9 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

LUGAR

Sou uma grande potência mundial.

Particpei das duas guerras mundiais e venci as duas.

Nunca vi o comunismo com bons olhos.

Fui colônia da Inglaterra.

Fico na América do Norte.

Resposta: ESTADOS UNIDOS

História e imagem

LUGAR



Resposta: CAMPO DE CONCENTRAÇÃO / AUSCHWITZ

História e imagem

LUGAR

Estou na América do Sul.

Fiquei independente há mais de 200 anos.

Meu nome tem origem derivado de uma árvore.

Fui colônia de Portugal.

Minha capital é Brasília.

Resposta: BRASIL

História e imagem

CONCEITO



Resposta: INFLAÇÃO

Figura 38 – Questões do jogo – Parte 10 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

PLANO ECONÔMICO

Havia o gatilho salarial.

Houve o congelamento de preços e salários.

Surgiram os chamados "fiscais do Sarney".

Cortaram três zeros da moeda anterior e mudaram o nome.

Substituí o cruzeiro e a nova moeda deu nome também ao meu plano.

Resposta: PLANO CRUZADO

História e imagem

PESSOA



Resposta: MARTIN LUTHER KING

História e imagem

FATO/ACONTECIMENTO

Estou previsto na Constituição.

No Brasil meu uso à vezes se dá de forma banalizada.

Aconteci recentemente.

Desde 1988, por duas vezes, fui concluído na história do Brasil.

Collor e Dilma perderam seus mandatos em decorrência deste processo.

Resposta: IMPEACHMENT

História e imagem

PERÍODO HISTÓRICO

Consolidei a chamada "Sociedade Burguesa".

Tenho início no último quartel do século XIX.

Fui um período marcado por intensas transformações culturais.

Este período foi marcado por relativa prosperidade econômica, disseminação de café, salas de teatro, galerias de arte, construção de praças.

Este período tem fim com a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

Resposta: BELLE ÉPOQUE

Figura 39 – Questões do jogo – Parte 11 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 40 – Questões do jogo – Parte 12 de 25
Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

GUERRA/ CONFLITO

Estou no contexto da República Velha.

Aconteci no Rio de Janeiro.

O médico sanitarista Oswaldo Cruz está envolvido comigo.

A preocupação das pessoas à minha época era com a varíola e com a febre amarela.

Surgiu por causa de uma vacinação obrigatória.

Resposta: REVOLTA DA VACINA

História e imagem

CONCEITO

Sou um movimento nacionalista.

Fui um dos propulsores da Primeira Guerra Mundial.

Queria reunir todos os povos de origem eslava.

A Sérvia foi uma importante articuladora de mim.

Meu nome faz alusão a um povo.

Resposta: PAN-ESLAVISMO

História e imagem

PESSOA



Resposta: JOÃO CÂNDIDO / ALMIRANTE NEGRO

História e imagem

REGIME POLÍTICO

Estou no contexto do pós-guerra.

Estive presente em um país da África colonizado por ingleses e holandeses.

Impus a dominação de uma minoria sobre uma grande maioria.

Nelson Mandela lutou incansavelmente pelo meu fim.

Sou um regime de segregação racial, instituído por lei em 1948 na África do Sul e durei até o início da década de 1990.

Resposta: Apartheid

Figura 42 – Questões do jogo – Parte 14 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

LEI

Estou no contexto do Brasil Republicano.

Quando fui instituído não havia democracia.

Decretei o fechamento do Congresso Nacional e permitia a demissão de funcionários públicos e a cassação de mandatos.

Sou um ato do General Costa e Silva.

Sou a lei mais autoritária editada pela ditadura militar brasileira.

Resposta: ATO INSTITUCIONAL Nº 5 (AI-5)

História e imagem

LUGAR

Sou uma triste invenção do mundo contemporâneo.

Muita gente morreu dentro de mim.

Infelizmente, existiram vários iguais a mim.

Estou no contexto do Nazismo.

Principalmente judeus eram exterminados aqui.

Resposta: CAMPO DE CONCENTRAÇÃO

História e imagem

OBRA DE ARTE



Resposta: ABAPORU

História e imagem

LEIS/ TRATADOS

Fui um grande erro da diplomacia.

Inglaterra e França foram meus entusiastas.

Woodrow Wilson propôs uma alternativa a mim.

Estou no contexto do final da Primeira Guerra Mundial.

A Alemanha saiu extremamente prejudicada deste Tratado.

Resposta: TRATADO DE VERSALHES

Figura 43 – Questões do jogo – Parte 15 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO

Provoquei mudanças profundas no seio de minha sociedade.

Surgiu em decorrência de profundas desigualdades sociais e do subdesenvolvimento.

Antes da minha eclosão era governada pelo czar Nicolau II.


Bolcheviques e mencheviques tinham ideias diferentes sobre como deveria ocorrer.

Aconteci no maior país do mundo e tive como grandes lideranças Lênin e Trotski.

Resposta: REVOLUÇÃO RUSSA

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: CAMPAANHA DA LEGALIDADE

História e imagem

PERÍODO HISTÓRICO

Sou um período histórico da Alemanha.

Estou no contexto do fim da Primeira Guerra Mundial.

O Tratado de Versalhes foi a minha certidão de nascimento. (Parada, 2014)


Neste período Adolf Hitler foi preso na tentativa de um golpe de Estado.

Sou um período republicano.

Resposta: REPÚBLICA DE WEIMAR

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: CORRIDA ESPACIAL

Figura 44 – Questões do jogo – Parte 16 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO

Estou no contexto da longa guerra de trinta anos (Parada, 2014).

Dos Estados Unidos espalhei-me para o mundo.

Somente a União Soviética ficou imune a mim.


Insuflei discussões sobre a fragilidade do liberalismo e a necessidade do Estado forte. (Parada, 2014).

Fui a maior crise da história do capitalismo e fiquei conhecida como "Grande Depressão".

Resposta: CRISE DE 1929

História e imagem

REGIME POLÍTICO



Resposta: NAZISMO

História e imagem

PLANO ECONÔMICO

Estou no contexto do pós-guerra.

Fui criado pelos Estados Unidos.

Fui criado com intuito de contenção do socialismo, dentro da chamada Doutrina Truman. (Parada, 2014)

Meu objetivo era também promover ajuda financeira para a recuperação dos países europeus, após a Segunda Guerra Mundial.

Levo o nome de meu idealizador, George Marshall.

Resposta: PLANO MARSHALL

História e imagem

PESSOA



Resposta: GETÚLIO VARGAS

Figura 45 – Questões do jogo – Parte 17 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO

Estou no contexto do pós-guerra.

Mais de 40 países surgiram em meu continente entre 1960 e 1980. (Parada, 2014)

Pus fim ao domínio europeu que vinha desde de o período do colonialismo

Dois continentes se livraram do domínio político de grandes potências europeias.

Apesar dos movimentos de independência, em alguns casos agravei os problemas trazidos pelo colonialismo (Parada, 2014).

Resposta: "DESCOLONIZAÇÃO"

História e imagem

PERÍODO HISTÓRICO/ REGIME POLÍTICO

Estou no contexto do Brasil Republicano.

Sou um período marcado pelo autoritarismo.

Neste período a Constituição ficou conhecida como "polaca".

O Plano Cohen foi utilizado como justificativa para me instaurar.

Esse período entre 1937 e 1945, ficou conhecido como a ditadura de Vargas.

Resposta: ESTADO NOVO

História e imagem

CONCEITO

Estou no contexto da Guerra Fria.

Fui uma alternativa, no âmbito social, dentro do capitalismo para contrapor o socialismo.

Minha concepção pressupõe um Estado garantidor de direitos sociais, com padrões de qualidade na educação, saúde, seguridade social, dentre outros

Constituiu um período conhecido como a Era de Ouro, sobretudo para países capitalistas desenvolvidos entre as décadas de 1950 e 1970. (Hobsbawm, 1995)

Com o neoliberalismo, comecei a ser combatido muito fortemente.

Resposta: ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: QUEDA DO MURO DE BERLIM

Figura 46 – Questões do jogo – Parte 18 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

MOVIMENTO POLÍTICO

Sou um movimento de luta por direitos.

Apesar de remontar à Revolução Francesa, ganhei muita força no século XIX e mais ainda no século XX.

Ganhei muita força com os chamados movimentos sufragistas.


Simone de Beauvoir é um dos meus grandes expoentes.

Defendo a igualdade de condições entre homens e mulheres.

Resposta: MOVIMENTO FEMINISTA

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: SEGUNDA GUERRA MUNDIAL / DIA D

História e imagem

PESSOA

Estou no contexto da República Velha.

Sou um militar.

Fiz parte da República da Espada.


Era chamado de Marechal de Ferro.

Fui o segundo presidente da República Brasileira.

Resposta: FLORIANO PEIXOTO

História e imagem

CONCEITO



Resposta: VOTO DE CABRESTO

Figura 47 – Questões do jogo – Parte 19 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

PESSOA

Estou no contexto do Brasil Republicano.

Fiz carreira política em Minas Gerais.

A ditadura militar cassou meus direitos políticos por dez anos.

Como presidente fiquei conhecido como desenvolvimentista.

Meu governo tinha o slogan "50 anos em 5".

Resposta: JUSCELINO KUBITSCHEK

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: DIRETAS JÁ / REDEMOCRATIZAÇÃO

História e imagem

PESSOA

Estou no contexto do Brasil republicano.

Fiz carreira política em São Paulo.

Recebi e condecorei o guerrilheiro Ernesto Che Guevara.

O símbolo de minha campanha presidencial foi uma vassoura.

Governei o país por apenas 7 meses, renunciando em 1961.

Resposta: JÂNIO QUADROS

História e imagem

PESSOA

Iniciei minha carreira política no Rio Grande do Sul.

Cheguei a ser considerado o inimigo número 1 da ditadura militar brasileira.

Liderei a Campanha da Legalidade, garantindo a Constituição e a democracia.

O presidente João Goulart era meu cunhado.


Ao lado de Darcy Ribeiro idealizei e construí mais de quinhentos CIEPs.

Resposta: LEONEL BRIZOLA

Figura 48 – Questões do jogo – Parte 20 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem


GUERRA/ CONFLITO



Resposta: GUERRA CIVIL ESPANHOLA

História e imagem


PESSOAS



Resposta: LAMPILÃO E MARIA BONITA

História e imagem


LUGAR



Resposta: ALEMANHA

História e imagem

COISA



Resposta: METRALHADORA

Figura 49 – Questões do jogo – Parte 21 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

REGIME POLÍTICO



Resposta: REGIMES TOTALITÁRIOS

História e imagem

CONCEITO

Fui desenvolvida na Grécia Antiga.

É um regime de governo cuja origem do poder vem do povo.

Um dos aspectos que me define é a livre escolha de governantes pelos cidadãos, através de eleições diretas por meio do voto.

Sou o contrário ao autoritarismo.

Tenho ligação direta com a liberdade de expressão e opinião e com a participação popular.

Resposta: DEMOCRACIA

História e imagem

GUERRA/CONFLITO

Fui a guerra que mais matou gente na História.

Estão no meu contexto os campos de concentração.

Adolf Hitler foi um dos meus personagens.

Eixo e Aliados se enfrentaram nesta guerra.

Ao meu final duas bombas atômicas foram lançadas sobre o Japão.

Resposta: SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

História e imagem

REGIME POLÍTICO



Resposta: NAZISMO

Figura 50 – Questões do jogo – Parte 22 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

PLANO ECONÔMICO

Estou no contexto da Revolução Russa.

Fui idealizada por Lênin.

Diante de uma crise econômica permiti práticas capitalistas dentro da Rússia revolucionária.

Deixei de existir após a morte de Lênin e fui substituída pelos planos quinquenais.

Fui anunciada por Lênin em 1921 e fiquei conhecida por uma sigla.

Resposta: NOVA POLÍTICA ECONÔMICA (NEP)

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Resposta: CRISE DE 1929

História e imagem

PESSOA

Estou no contexto da República Velha.

Estive envolvido em uma revolta da Marinha.

Meu apelido faz alusão a uma etnia.

Em meu apelido contém uma alta patente da Marinha.

Fui um dos líderes da Revolta da Chibata.

Resposta: JOÃO CÂNDIDO ou ALMIRANTE NEGRO

História e imagem

INSTITUIÇÃO

Sou um órgão que visava garantir a paz mundial.

Sou um órgão diplomático.

Não consegui cumprir meus objetivos.

Fui criada após a Primeira Guerra Mundial.

Fui substituída pela ONU.

Resposta: LIGA DAS NAÇÕES

Figura 51 – Questões do jogo – Parte 23 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

CONCEITO

Estou no contexto da República Velha.

Faço alusão aos poderosos da época.

Sou uma afronta à democracia.

Fui um tipo de política que beneficiava a elite brasileira.

Meu nome se refere aos coronéis.

Resposta: CORONELISMO

História e imagem

GUERRA/CONFLITO

Apesar de acontecer basicamente na Europa, tive repercussão no mundo inteiro.

Fui uma das maiores guerras acontecidas no mundo.

Fui acentuada pelas disputas do Neocolonialismo do séc. XIX.

Depois de mim foi criada a Liga das Nações para evitar mais guerras.

A Alemanha foi muito prejudicada pelo Tratado de Versalhes, assinado ao meu final.

Resposta: PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

História e imagem

COISA

Estou no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Marquei o início de uma era.

Tive consequências apocalípticas. (Parada, 2014)

Determinei o fim de uma Guerra e o início de uma outra.

Fui lançada sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki.

Resposta: BOMBA ATÔMICA

História e imagem

GUERRA/CONFLITO

Estou no contexto da República Velha.

Aconteci no Rio de Janeiro, mas espalhei-me para o sul do país.

Comecei no governo de Deodoro da Fonseca e terminei no de Floriano Peixoto.

Fui um levante de uma das Forças Armadas contra o Governo.


Fui uma revolta da Marinha.

Resposta: REVOLTA DA ARMADA

Figura 52 – Questões do jogo – Parte 24 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Exercício de Ilustração: ilustração de um cenário de revolta de vacina. Acesso em 17 de outubro de 2023.

Resposta: REVOLTA DA VACINA

História e imagem

GUERRA/ CONFLITO

Estou no contexto da República Velha.

Sou um movimento de caráter messiânico.

Sou um movimento rural.


Um dos meus principais personagens foi Antônio Conselheiro.

Meu povoado foi completamente destruído pelo governo.

Resposta: GUERRA DE CANUDOS

História e imagem

FATO/ ACONTECIMENTO



Exercício de Ilustração: ilustração de um cenário de revolta de vacina. Acesso em 17 de outubro de 2023.

Resposta: CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA

História e imagem

COISA

Fui uma inovação bélica na Primeira Guerra Mundial.

Sou usado pela Marinha.

Fui usado como arma de guerra.

Podia abater navios inimigos sem ser notado.

Posso submergir.

Resposta: SUBMARINO

Figura 53 – Questões do jogo – Parte 25 de 25
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Anexo A**Sugestão de modelo de documento a ser redigido pelos alunos**

Observação: É apenas um modelo da forma (modelo físico), já que em comento estarão artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, escolhidos previamente pelos mesmos.

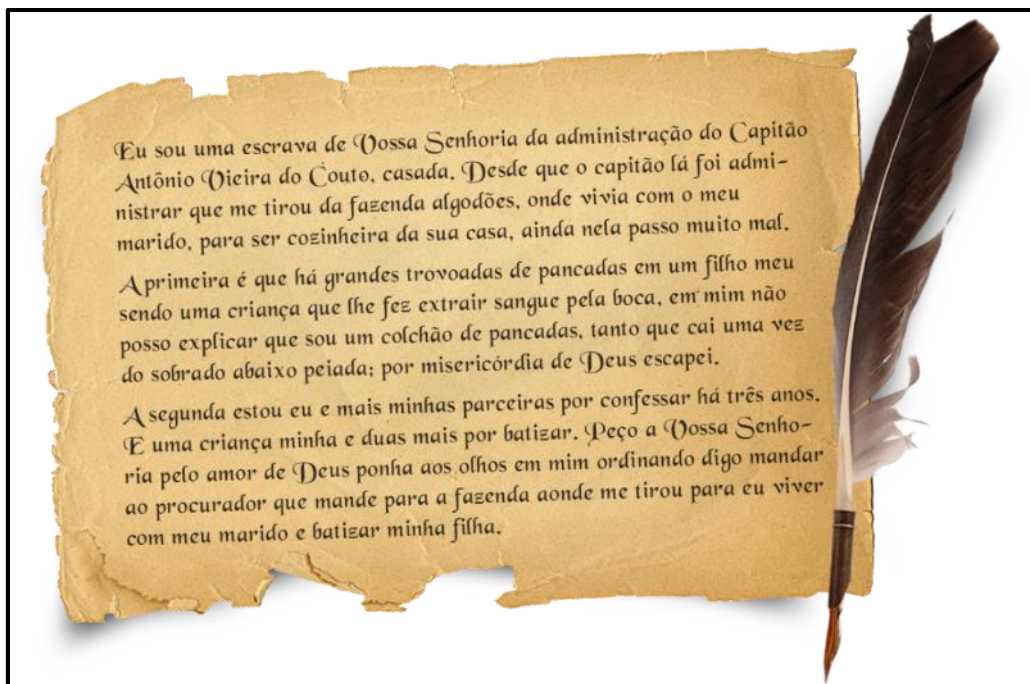


Figura 54 – Manuscrito

Fonte: Quem..., 2019. (O Estado do Piauí. Disponível em: <https://oestadodopiauui.com/quem-somos/>).

Anexo B

Exemplo 1 Modelo de questão iconográfica

Marielle Franco – socióloga, ativista e política brasileira brutalmente assassinada em março de 2018. Maneira compartimentada como a questão iconográfica aparecerá no jogo, com as partes menos reveladoras primeiramente. Quando não realizada em formato digital, caberá ao docente escolher qual parte revelar primeiro, sempre partindo das mais difíceis para as mais fáceis.



Figura 55 – Marielle Franco
Fonte: Marreiro, 2018.

Anexo C

Exemplo 2 de modelo de questão iconográfica

“Guernica” – Quadro pintado por Pablo Picasso retratando os bombardeios nazistas durante a Guerra Civil Espanhola. Maneira compartimentada como a questão iconográfica aparecerá no jogo, com as partes menos reveladoras primeiramente. Quando não realizada em formato digital, caberá ao docente escolher qual parte revelar primeiro, sempre partindo das mais difíceis para as mais fáceis.

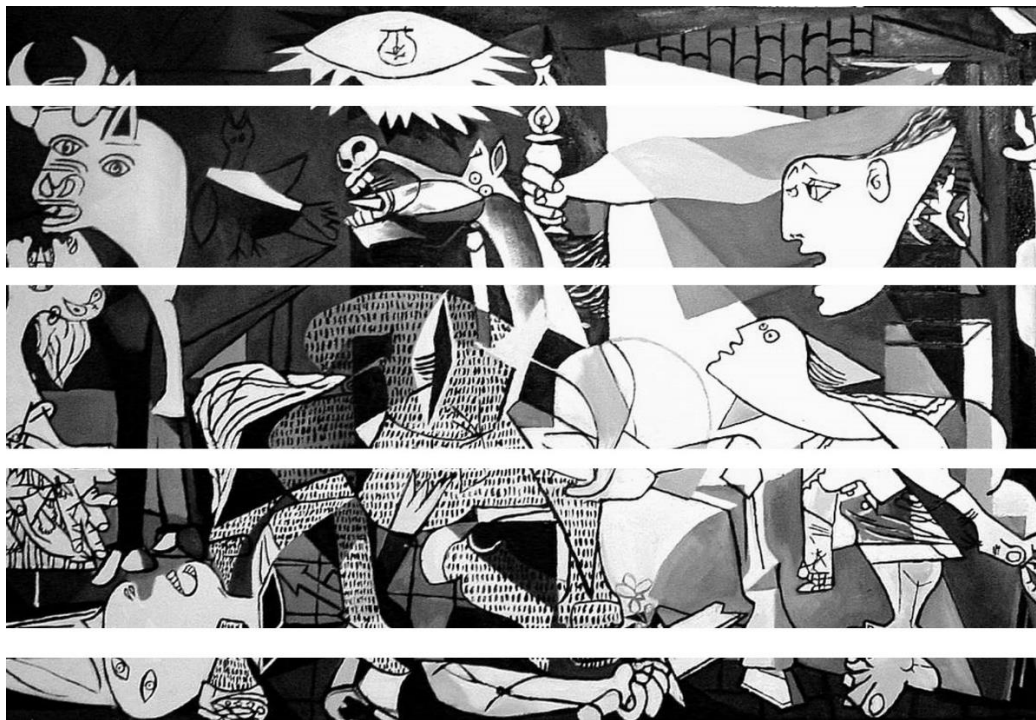


Figura 56 – Guernica (Pablo Picasso)
Fonte: Gobbi, 2017.