

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

NATHANA CAMÕES CAPISTRANO

**OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Rio de Janeiro

2022

NATHANA CAMÕES CAPISTRANO

OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Renata Augusta dos Santos Silva.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C243 Capistrano, Nathana Camões

Os jogos como estratégia pedagógica para o ensino de história /
Nathana Camões Capistrano. — Rio de Janeiro, 2022.

40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de
História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Renata Augusta dos Santos Silva.

1. História – Estudo e ensino. 2. Jogos educativos. 3. Atividades
didáticas. I. Silva, Renata Augusta dos Santos. II. Colégio Pedro II. III
Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

NATHANA CAMÕES CAPISTRANO

OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 20 de Setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Renata Augusta dos Santos Silva
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Roberta Martinelli e Barbosa
Colégio Pedro II

Prof. Me. Guido Fabiano Pinheiro Queiroz
Colégio Pedro II

AGRADECIMENTOS

Não tenho como começar a agradecer algo ou alguém sem enfatizar que cheguei até aqui. E quando digo “cheguei até aqui” não foi só eu, fomos muitos, somos todos... essa pós graduação começou num ano que não aconteceu. Tivemos apenas duas aulas presenciais no ano de 2020, e a certeza e a felicidade de estar numa instituição que sempre foi o meu sonho (CP2) se transformou na incerteza de um ano muito doloroso para a humanidade.

Cursar uma Pós-graduação que foi planejada para ser presencial num modelo EAD foi um desafio e tanto, principalmente se atrelarmos esse desafio à uma época de negacionismos, negligência com a saúde pública, falta de empatia com o próximo, muita falta de coletividade e ainda sim conseguimos ser resistência... enfim, estou aqui! Eu SOBREVIVI!

Agradeço portanto, aos meus professores da pós, que toparam embarcar nesse mundo “novo” junto com a turma, que estiveram sempre dispostos a aprender a lidar com os novos desafios que a pandemia causou, tendo um olhar atento, muitas vezes tendo que dar aulas mesmo estando: tristes, ansiosos, agoniados, ou até quem sabe com uma pessoa próxima no hospital, ainda sim, se fizeram presentes e parceiros o tempo todo. O meu muito obrigada e a certeza de que resistimos juntos!

E por último mas não menos importante, meus pais e namorado, que nunca me deixaram desistir e que me incentivam a todo tempo a confiar no meu potencial e a buscar novos conhecimentos.

Ao universo, apenas gratidão por mais um passo importante dado.

RESUMO

CAPISTRANO, Nathana Camões. **Os jogos como estratégia pedagógica para o Ensino de História.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Este estudo tem como tema central a discussão dos jogos como uma ferramenta a ser usada nas salas de aula do Ensino de História. A partir da experiência de elaboração de um jogo de cards para alunos do 6º ano do ensino fundamental. A investigação se deu a partir da pesquisa bibliográfica, da experiência do jogo e a análise de seus resultados.

Palavras-chave: jogo; ferramenta; ensino de história; cards.

ABSTRACT

CAPISTRANO, Nathana Camões. **Os jogos como estratégia pedagógica para o Ensino de História.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

This study has as its central theme the discussion of the games as a tool to be used during History lessons in the classrooms, from the experience on the elaboration of a card game to 6th graders.

The study was conducted from the bibliographic research, the game experience and the analysis of its results.

Keywords: Games, tool, History Teaching, cards.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pista 1 do Jogo

Figura 2 – Pista 2 do Jogo

Figura 3 – Pista 3 do Jogo

Figura 4 – Pista 4 do Jogo

Figura 5 – Pista 5 do Jogo

Figura 6 – Verso dos cards

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. METODOLOGIAS DO ENSINO	12
1.1 Refletindo sobre o que ensinar	14
2. OS JOGOS COMO UM RECURSO DIDÁTICO	18
2.1 Os jogos como ferramenta de Ensino	19
2.2 Jogos e Ensino de História	20
3. CONHECENDO O JOGO	24
3.1 Objetivos didáticos	24
3.2 A dinâmica do jogo	26
3.3 Elementos para o jogo	27
3.4 A experiência do jogo e análise dos resultados	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	40

INTRODUÇÃO

Discutir novas práticas de ensino no mundo contemporâneo se tornou uma questão urgente. Muito se debate na área da pedagogia a importância de uma boa relação entre aluno/professor e o quanto o aluno precisa ser estimulado na sala de aula, caso contrário o aprendizado tornar-se-á algo sem aplicação, sem vivência. Portanto, cabe ao docente apresentar novas práticas, potencializando o lúdico no processo ensino/aprendizagem.

O presente texto se insere como um trabalho de conclusão do curso de Especialização em Ensino de História, do Colégio Pedro II. Por conta disso, toda a discussão será pensada (e aplicada) para o ensino de História, mesmo que em alguns momentos ao longo das aulas isso não esteja sendo reforçado a todo momento. Sendo assim, quando nos referimos ao termo “Ensino” neste trabalho, estaremos pensando num ensino voltado para o ensino da História. Ao longo da discussão pretende-se romper com as hierarquias impostas entre os tipos de conteúdo sejam eles: Específico de História, pedagógicos, ou vindos de outra ciência.¹

Debates atuais apontam à busca de meios que visam à autonomia do aluno, no âmbito da História, busca-se desenvolver a capacidade reflexiva e crítica acerca do passado, por meio de relações econômicas, políticas, e sociais, em uma interface com o presente. Dessa maneira, o aluno se sente parte do conhecimento produzido em sala de aula. Na busca de um conhecimento significativo, as práticas pedagógicas também precisam de uma nova roupagem, uma nova leitura que seja capaz de interagir com o ambiente/gostos do aluno. Nessa perspectiva, o jogo se faz uma ferramenta eficaz, pois proporciona novas experimentações pedagógicas de construção do conhecimento, além de permitir novas práticas culturais.

Nesse conjunto de ações para uma aprendizagem significativa, (Seffner, 2013), a utilização de jogos em sala de aula proporciona ao aluno a interação social, a emoção que o jogo permite, a investigação, o levantamento de fontes, a interpretação e a autonomia na produção da narrativa histórica, propiciando-lhe o conhecimento significativo e a construção da consciência histórica (RÜSEN, 2010).

A Consciência História é um conceito histórico defendido pelo alemão Jorn

¹ Toda discussão sobre a questão da hierarquização entre as ciências e a necessidade de se firmar um diálogo entre essas, será discutida no Capítulo 1 deste trabalho.

Rusen, esse autor discute o processo de aprendizagem na história. Definindo assim para esse processo dois conceitos principais: aprendizagem histórica e consciência histórica. A consciência histórica seria um estágio final de entendimento do tempo, quando você a alcança, você passa a compreender a importância de aprender e ensinar História. No entanto, não iremos nesse texto nos aprofundar no debate previsto pelo autor.

Entende-se, portanto, que essa pesquisa se formou a partir da necessidade de criação de um produto pedagógico que fosse capaz de abranger todas essas discussões propostas durante o curso de especialização, através de práticas pedagógicas que estivessem de acordo com as demandas atuais da Educação. Sendo assim, pensei em criar um jogo que pudesse ser utilizado em sala de aula como ferramenta pedagógica, e estivesse em consonância com a proposta fundamental de colocar o aluno como agente do processo de aprendizagem. Foi assim, então, que pensei num jogo que fosse capaz do aluno pensar a História a partir de hipóteses, mesmo que inicialmente ele não soubesse a qual fato histórico o jogo se refere. O jogo foi pensado no modelo de Cards e será apresentado ao longo do capítulo 3.

Este trabalho conta com três capítulos. No primeiro capítulo uma breve discussão sobre Ensino e práticas do professor reflexivo. Entende-se por professor reflexivo de acordo com o que será discutido, o docente que consegue sobretudo observar sua atuação profissional e analisa-la de forma crítica. No segundo capítulo, trataremos um pouco do debate sobre jogos como uma ferramenta pedagógica, discutiremos algumas teorias sobre o tema, tendo em vista desde seus critérios para sua elaboração e até pensar o jogo como um objeto de pesquisa. E no terceiro e último capítulo, apresentaremos o jogo elaborado para este trabalho, sua análise e seus resultados.

1. METODOLOGIAS DO ENSINO

O que ensinar e por que ensinar? Esses questionamentos fazem parte do ponto de partida de uma crença metodológica de onde essa pesquisa resulta. Saber o que e porque um jogo pode ser uma ferramenta eficaz no processo ensino aprendizagem representa o fruto de uma teoria metodológica educativa que defenda o protagonismo do aluno, o papel docente, a função dos conteúdos entre outros elementos. Vale ressaltar que não se pretende a partir desse trabalho esgotar todas as possibilidades de discussão sobre o tema, trata-se apenas de um aparato para embasar e justificar a proposta dessa pesquisa.

Pretende-se aqui adotar uma perspectiva que se aproxima do que foi definido por ZABALA (1998) como uma prática educativa reflexiva. Para esse autor, uma prática reflexiva é aquela que leva em consideração uma série de variantes, observando todo o processo, não só o momento específico da aula mas sim todo o momento de antes, e o de depois, para assim entender a finalidade do processo educacional.

Zabala, portanto, defende uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. E continua afirmando que os meios teóricos precisam contribuir para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Sugerindo então, referenciais teóricos que sirvam de instrumentos conceituais extraídos dos estudos empíricos e da determinação ideológica, que sejam usadas como uma base para se pensar a prática profissional (1998, p.15 e 16). Para o autor, esses instrumentos teóricos podem se resumir em dois referenciais: função social do ensino e no conhecimento do como se aprende.

Como forma de orientar a prática do professor Zabala sistematiza uma tipologia dos conteúdos, e os divide em três instâncias: conceitual, procedimental e atitudinal. A instância conceitual se divide em fatos (acontecimentos, situações), conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos com características comuns) e princípios (mudanças que se produzem no fato ou objeto, com relação de causa ou consequência). A instância procedimental, que também divide-se em motor cognitivo (identificação de autores, imagens, produção de audiovisual), poucas ações, muitas ações (identificação de contexto, cultura, associações da nossa época com o passado) e continuum heurístico (a capacidade do aluno em enxergar realidades distintas e enxergar o passado através das perguntas do presente). E por fim a

instância atitudinal que divide-se em: valores (diminuição das desigualdades), atitudes (que é o engajamento em debates e desdobramentos diante de temas sensíveis da história, como por exemplo a escravidão) e normas (em um sentido básico e primordial de atenção e promoção das diversidades).

Conclui-se, portanto, que é necessário mobilizar os conteúdos, a fim de que eles façam sentido para o aluno em sua vida dentro da comunidade que habita. Visto que o conteúdo por si só não cumpre sua função educativa completa.

Sendo assim, retornaremos ao ponto da discussão da crença que o professor deve sempre exercer uma reflexão crítica sobre a sua prática, ele precisa saber questionar a sua proposta didática, revisar suas estratégias particulares e verificar se as mesmas estão dando certo ou não com aquela turma que o seu trabalho está sendo desempenhado. Lembrando que, na maioria das vezes o que se aplica a uma determinada turma, não se aplica a outra, pois há uma singularidade específica para cada caso. Por isso, o docente precisa ter claro em si suas pretensões dentro do processo de aprendizagem, se este souber o ponto certo que pretende chegar, mesmo com as especificidades de cada turma/aluno este saberá conduzir seu trabalho para este ponto.

Nessa perspectiva a pesquisadora Maria do céu Roldão (2007) trabalha com o conceito de meta análise (como um gerador de especificidade²), que consiste na ação reflexiva do professor acerca de sua prática, o que não significa abrir mão dos conteúdos pedagógicos e históricos:

Outro 'gerador de especificidade' do conhecimento profissional docente, é a meta-análise, requerendo postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha-se, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal, que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico didático. (ROLDÃO, 2007. p. 101)

Portanto, na perspectiva da meta-análise, faz-se necessário que o professor reserve um tempo para registro sobre a sua prática, em uma ação reflexiva de auto análise. Muitas vezes tomados pela correria do dia a dia da sala de aula, os

² Os "geradores de especificidades" são assim chamados pela autora, o papel "específico e distintivo" do conhecimento profissional do professor. Roldão trabalha em seu texto com 5 geradores de especificidades diferentes: 1) Natureza compósita, que é diferente da composta = pressupõe integração e transformação. 2) Capacidade Analítica. 3) Natureza mobilizadora e interrogativa 4) Capacidade de questionamento = meta análise. 5) Comunicabilidade e circulação.

professores têm dificuldade de achar um tempo para refletir sobre essas questões, sobre suas estratégias, fazendo assim tudo de forma muito automatizada. Logo, o registro é importante para nortear o que muitas vezes fica escondido por trás da correria e demandas burocráticas da profissão.

No modelo proposto por SCHON (1995) em que também sugere a discussão “Formar professores como profissionais reflexivos” o autor propõe a ideia de “reflexão-na-ação” como oposição ao saber escolar. Para este autor, o saber escolar, passa a impressão de ser um tipo de conhecimento onde os professores necessariamente o possui e o transmite aos seus alunos³. Com isso, há uma necessidade de construirmos formas diferentes de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. E só será possível tornar-se um professor reflexivo se forem criados espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível.

Para este autor, o conhecimento pode partir de várias premissas, ou seja, ele pode “acontecer” por caminhos diferentes. As vezes o aluno não consegue se identificar com a forma tradicional de ensino, mas se colocarmos o mesmo tipo de conteúdo com outras formas de abordagem, o aluno pode usar outro caminho para chegar naquele conteúdo. Schon define como *praticum reflexivo* esses caminhos alternativos que levam o aluno ao conhecimento, esse *praticum* faz parte de um mundo virtual que representa o mundo da prática:

Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão a fazer. Nos ateliers de design arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o design. Nos primeiros tempos todos se queixam da confusão. (SCHON, 1995, p. 89)

Sendo assim, ao pensar o campo da ludicidade a partir dos conceitos definidos pelo autor, o lúdico seria a forma do aluno entender de forma espontânea, seria o caminho que os alunos chegam ao conhecimento. O *praticum reflexivo* também acontece para os professores e podem ocorrer em diferentes estágios da formação e da prática de profissionais e faz com que estes tomem conhecimento sobre a própria aprendizagem, não somente pelo que ensinam.

³ O autor continua a definição de saber escolar conceituando-o em: molecular; certo; factual, categorial e privilegiado.

Deste modo, temos os autores citados dialogando sobre um pensamento de que o professor reflexivo antes de tudo repensa a sua atuação enquanto docente. Busca sair da ótica tradicional conteudista, onde o professor era visto como detentor de um conhecimento e que iria somente transmitir o conteúdo ao aluno, e este como alguém que estaria no ambiente escolar apenas como alguém passivo ao processo de aprendizagem. Para um profissional que além de tudo é alguém que se questiona, se percebe, percebe os processos, dar voz ao aluno, e está preocupado com o antes e o depois de suas aulas.

1.1 Refletindo sobre o que Ensinar

Conforme exposto anteriormente, a pergunta que assola a prática docente de um professor que está preocupado com o processo de aprendizagem do seu aluno é “O que ensinar?”, a partir dessa pergunta e todo debate teórico explicitado, questionamo-nos sobre os saberes que os docentes são dotados, para assim serem convidados a refletirem sobre sua prática.

A desvalorização da profissão docente não é uma novidade, os professores são tratados na sociedade atual como alguém que possui um “dom” para aquele tipo de função e por isso estão na sala de aula. No entanto, esse tipo de argumentação já encontra-se ultrapassada, mas ainda usual, portanto se torna urgente problematizar este argumento e trazer à tona esse debate.

O saber docente, segundo a proposta de Tardiff (1991) constitui-se de um saber plural pois compõe-se de saberes provenientes de diferentes fontes. Para o autor, o saber docente é um compilado entre: a) saberes das disciplinas; b) saberes curriculares; c) os saberes da formação profissional; d) os saberes da experiência.

Há uma hierarquização dos saberes quando deveria existir uma associação. O professor é visto como “agentes da transmissão” do conhecimento, mas não como alguém que também produz esse conhecimento. Isso só reproduz ainda mais a ideia de desvalorização desse profissional mediante a academia. Contudo, na hora do professor questionar a sua prática e fazer o movimento de olhar para si (como proposto na seção anterior), esse profissional se desmotiva ainda mais, pois ele não se acha pertencente ao processo como um todo, pois este acaba não se sentindo capaz de mudar esse sistema ou propor mudanças. Muitas vezes ele olha a sua prática, sabe que precisa melhorá-la em alguns aspectos mas não sente que sua

“experiência” esteja agregando academicamente, por isso não pode servir como objeto de pesquisa.

Ao propor um jogo ou qualquer outra ferramenta como estratégia pedagógica, esse professor estará mostrando para a academia que aquela ferramenta que ele produz também tem um embasamento forte pois ele que se faz presente na sala de aula, ele vive a teoria na prática. E isso mais do que deve, precisa, ser levado em consideração e ocupar o lugar de devido destaque tal qual qualquer outra forma de produção acadêmica.

A autora Flávia Caimi (2006), em seu estudo, deixa claro já em seu título a sua relação com o que estamos discutindo neste capítulo. Caimi aborda o seu descontentamento com essa hierarquização entre os conhecimentos “específicos” (História) e os ditos como “pedagógicos”. A autora reflete a necessidade de uma diversidade de pontos de vistas entre os profissionais de História e os ligados à área de Educação, e sugere acabar de vez com essa dicotomia entre licenciatura X bacharelado. Portanto, o que a autora chama atenção é para a interligação entre as ciências, o docente segundo ela precisa compreender: 1. Os conteúdos específicos; 2. Os conhecimentos pedagógicos; 3. Conhecer os interlocutores, isto é, saber a realidade do aluno; 4. Conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico; 5. Conhecer os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem (no campo da sociologia, psicologia e da antropologia).

A História ensinada na sala de aula precisa ser algo que tenha relação e proximidade com o aluno, e tal proximidade está na capacidade de torna-la compreensível para ele, mesmo que este precise usar de artifícios pessoais para a sua aprendizagem. Esses mecanismos dialogam com a tese Piagetiana que defende o sujeito como elemento ativo, logo trata-se de alguém que constrói sua forma de pensar, organiza seu pensamento, que compara, exclui, categoriza, classifica, comprova, formula hipóteses, em seu processo de aprendizagem, no texto, Caimi diz que dialoga com Piaget neste aspecto:

Para Piaget, o interesse consiste num prolongamento das necessidades, quer dizer, na interação que a criança estabelece com o mundo, um objeto ganha estatuto de “interessante” à medida que atende a uma necessidade. Diz o autor: “O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no

sentido mais direto do termo ('inter-esse')". Ainda segundo Piaget, o interesse contempla duas dimensões: de um lado, apresenta-se como um regulador de energia, fazendo parecer fácil e nada fatigante uma tarefa que seja interessante aos olhos da criança; de outro, apresenta-se como um sistema de valores, os quais se vão diferenciando no desenvolvimento infantil e determinando finalidades cada vez mais exigentes e complexas para a ação, em busca do seu reequilíbrio (CAIMI, 2006, p.23)

Dentro dessas perspectivas concluímos que devemos valorizar o aluno em seus processos, respeitando-o da forma com que ele irá aprender os conteúdos. Se a relação ensino-aprendizagem caminha junto, a relação aluno-professor também precisa ser essa via de mão dupla. Quando estes autores discutem a prática de um professor reflexivo, eles estão propondo que o profissional da educação critique a sua forma de ação, analise-a, pois isso foi por muito tempo algo deixado de lado. As formas tradicionais conteudistas e de memorização, baseadas numa leitura restrita ao livro didático já não atendem mais as demandas educacionais do mundo contemporâneo. Sobretudo, o professor mais do que saber o que ensinar, ele precisa se questionar como ensinar de forma atrativa, como usar toda a sua experiência, a especificidade da turma, o seu conhecimento sobre História, o seu conhecimento sobre educação, a seu favor. Para que assim o aluno possa de fato atingir o conhecimento histórico e se interessar pela temática proposta.

No próximo capítulo discutiremos como o jogo entra nesse cenário. A ludicidade dos jogos pode ser usada como um elemento facilitador para a atratividade do aluno e faz o professor romper com a lógica tradicional de um ensino da História baseado na memorização, levando o aluno a pensar e ao desenvolvimento de sua criticidade.

2. OS JOGOS COMO UM RECURSO DIDÁTICO

'Jogo' atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento.⁴ Essa é uma das definições básica presente em qualquer dicionário comum de língua portuguesa, no entanto, alguns autores sobre o assunto afirmam não se tratar apenas de uma diversão, e será a partir dessa discussão que iniciaremos este capítulo.

Os jogos conforme o analisado por Johan Huizinga, historiador holandês, vão além do entretenimento, o ato de jogar para ele está presente nas relações humanas, em toda esfera social, na política, na poesia, e até na natureza. Em seu ensaio, *Homo Ludens*, Huizinga (2001) define um conceito para jogo e sua teoria em relação ao entretenimento, para ele todo jogo significa alguma coisa, sendo assim possui uma função significativa, ou seja, encerra algum sentido.

Em sua definição de "círculo mágico" o mesmo autor considera que aquele que joga, ou seja, o jogador, se insere em uma outra atmosfera própria do jogo, esquecendo-se da sua realidade social e inserindo-se no ambiente criado pelo jogo:

O caráter especial e excepcional de um jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. (...) Dentro do círculo mágico, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. (HUIZINGA, 2001 p. 3 e 4)

Ou seja, de acordo com essa ideia, o jogo é um universo o qual o jogador se insere a partir do momento em que aceita as regras e a dinâmica do jogo, e se transfere para aquele mundo próprio do jogo. De acordo com essa perspectiva, se esse jogo for inserido no contexto do ensino, o aluno/jogador será inserido no ambiente de aprendizagem que o jogo propicia.

O jogo é uma ferramenta que pode ser utilizada no processo ensino-aprendizagem. Conforme discutido no capítulo anterior, o processo da aprendizagem ocorre a partir de práticas que aproximam o aluno de sua realidade. Portanto, o jogo se insere a partir dessa premissa, pois proporciona um aprendizado significativo, que

Definição completa do dicionário de [Oxford Languages](#): **jogo** /ô/ *substantivo masculino* 1.atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento.; 2.essa atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde. "j. de cartas"

possibilita este ter uma percepção do real sentido do que está estudando, permitindo assim seu protagonismo na construção do conhecimento.

Essa perspectiva se contrapõe ao padrão tradicional do ensino, e se insere como uma proposta de atividade pedagógica inovadora. Trabalhar em sala de aula com a ludicidade contribui para o desenvolvimento do interesse do aluno no assunto que a atividade propõe, além da fixação de tal conteúdo. Sendo assim, os jogos podem e devem estar presentes na sala de aula, como um recurso pedagógico importante na construção de saberes das novas gerações.

2.1 Os jogos como ferramenta de Ensino

Os jogos estão presentes de diversas formas no cotidiano das pessoas, seja criança, jovens, ou adultos o jogo possibilita sobretudo imaginar, inserir-se numa realidade própria. Com isso, o jogo pode ser uma possibilidade de aprendizagem importante para levar conceitos acadêmicos (no caso desta pesquisa – históricos) adaptados para o conhecimento escolar, série e faixa-etária. Segundo Johan Huizinga, “o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão de vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” portanto, jogar é brincar, e brincar é aprender. Por isso que optar pelo mecanismo do jogo é lançar mão de um artifício que também contribui para a construção do conhecimento de uma forma lúdica. Segundo Tânia Ramos Fortuna, em seu trabalho “Brincar é aprender”, a dinâmica de um jogo está com o brincar e o aprender:

(...) a questão central da abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações) para o sucesso escolar e a inclusão social. (FORTUNA,2004, p.47-49).

Nessa perspectiva, o jogo se configura com um meio pelo qual os benefícios que o ato de brincar traz no processo da aprendizagem. Pois para Fortuna, os

comportamentos vivenciados na brincadeira, poder ser listados como: “o cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar” (FORTUNA, 2004, p.48), sendo todos esses aspectos necessários tanto na aprendizagem em geral, quando na aprendizagem de conteúdos escolares.

O jogar em sala de aula, é uma interação dialógica, tanto em seu aspecto discursivo, quanto do ponto de vista social. Para Meinerz:

(...) O professor é convidado a desenvolver a habilidade de construir jogos em que as práticas de diálogo intelectual e afetivo são fundamentais. Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente. (MEINERZ, 2013, p. 76)

Portanto, partindo desse entendimento, o jogo é resultado de um processo de elaboração complexo por parte do professor, que permite uma aprendizagem completa, com a presença de diversos elementos fundamentais na vida do aluno, relacionados ou não com seu conteúdo.

Neste presente trabalho, estamos investigando o que circunscreve os jogos no Ensino de história, para ao final apresentarmos a proposta de um jogo elaborado para ser usado como uma proposta pedagógica. Sendo assim, ao longo das próximas seções pretendemos direcionar o objeto: ‘jogos’ como ferramenta para a construção do conhecimento histórico, sendo estes eixos ‘jogos’ e ‘Ensino de História’ o assunto para a próxima seção.

2.2 Jogos e Ensino de História

Não existe um tipo certo de jogo para que o mesmo esteja no espaço escolar, eles existem de diversas formas, podendo ser: jogos eletrônicos, jogos de tabuleiro, RPG, ou até mesmo um jogo de cards como o desenvolvido para esta pesquisa. Independente da particularidade de cada tipo de jogo que se pode utilizar como recurso no ensino de História nas escolas, todos eles contam, com um apelo a ludicidade, com uma relação clara entre o factual e o imaginário. Portanto, a atividade lúdica se ocupa de uma aproximação entre o conhecimento histórico e o saber

histórico escolar, de forma adaptada para a realidade do aluno, para o tempo de aula, para a faixa-etária e série em que o jogo será destinado.

Os jogos podem partir de objetivos relacionados a comparações com a História, e/ou através de semelhanças e diferenças, em relação ao conteúdo acadêmico e escolar. A proposta do jogo, seus objetivos e planos de fundo se configuram no momento de sua criação, e neste caso, geralmente, proposto pelo professor. O docente tem o que Mastrocola (2012) define em seu ensaio como 'game design', segundo ele o trabalho de quem desenvolve o jogo vai muito além de criar uma forma gráfica, como o termo tende a remeter. Para ele "em essência, o desafio do game designer, é criar mecânicas, regras e objetivos de um, jogo". Sendo assim, ter o professor como o criador do jogo, significa mesclar o universo do jogo (cenário, regras, objetivos) com o que ele pretende alcançar pedagogicamente com o jogo, seja relacionado à sua aula ou ao seu conteúdo.

Ao pensarmos o universo da História dentro de um jogo, nos deparamos com inúmeras possibilidades e caminhos distintos. A utilização de elementos da História num jogo é feita a partir das escolhas feita pelo game design, onde este possui autonomia para criar seu jogo tal qual um roteirista tem autonomia de criar uma ficção. Este pode escolher elementos relacionados a temporalidade, ao plano de fundo do jogo, ou a características específicas que ele queira abordar, de forma que isso esteja presente no jogo de forma direta ou indireta.

O jogo usado no Ensino de História se faz a partir de uma relação entre a imaginação e a História. Não se pretende neste estudo se aprofundar no debate historiográfico sobre o uso da imaginação para se construir o pensamento histórico, cabe aqui apenas relacionar a imaginação no uso da contrafactualidade, ou seja, imaginar como teria sido a história se ela tivesse acontecido de outra maneira, isto é definido como História contrafactual. Erick Hobsbawm afirma que "toda história está cheia de contrafactuais implícitos ou explícitos" (HOBSBAWM, 2006, p.157-177). Levar o aluno a fazer algumas relações mesmos que inicialmente tendendo a um caminho distante do real, também é importante para incitar o estudo da História e é nisso que se aplica a contrafactualidade. Portanto, o jogo pode ser os primeiros passos para a construção do conhecimento histórico pelo aluno, não em seu fim único, mas em seu ponto de partida.

Ao pensar na problemática do uso da História contrafactual como elemento predisposto pelo jogo, não significa que o aluno vai ter um cenário criado na sua

cabeça e aquela será a sua resposta final e sim que o processo de aprendizagem vai fazer com que o aluno vá desconstruindo aquela formulação inicial e isso se dará ao longo de um processo. Caso contrário, o "jogar" de um desses jogos que faz uso da História, seria limitado a quem a sabe/conhece os conteúdos da disciplina ligados à temática do jogo.

Ao elaborar o jogo o professor deve ter em mente quais elementos do conhecimento histórico ele pretende atingir com o jogo, pensar quais conceitos serão trabalhados a partir do uso do jogo, quais as competências e habilidades de acordo com a BNCC. Isso permitirá maior domínio dos resultados, e o ajudará na avaliação dos objetivos criados para o jogo. Epton Antoni e Jocelito Zalla propõem uma sugestão de critérios avaliativos acionado pelos estudantes ao jogar e aprender:

a) Observação: ao aluno é exigido observar as regras, a dinâmica do jogo, as composições que são articuladas pelos participantes, as estratégias dos colegas e suas próprias possibilidades de atuação e manobra;

b) Reconstituição: ele precisa também reconstituir conceitos, dados e fatos elaborados através do jogo ou trabalhados em outros momentos de aprendizagem. Um jogo que simule uma associação de vassalagem entre dois nobres da Europa medieval, por exemplo, exige do estudante o reconhecimento das relações horizontais e verticais de poder vigentes entre a nobreza feudal, mas também do contexto político, econômico e cultural que lhes permitem existir;

c) Comparação: para melhor dar conta dos desafios propostos, o jogador/estudante precisa comparar as informações disponíveis durante as jogadas e articulá-las a outros saberes já construídos. Ao elaborar um avatar de um indígena da cultura tupinambá, por exemplo, o aluno precisará mobilizar conhecimentos gerais sobre as formas de organização tradicionais nas Américas ou, ainda, agenciar dados sobre as formações geográficas e os recursos naturais disponíveis em cada espaço ocupado por essa cultura. A comparação impõe, portanto, o confronto de dados e a síntese das informações;

d) Antecipação: como o jogo depende da interação entre os participantes, o estudante é estimulado a antecipar as jogadas dos demais competidores, os resultados de suas ações e as sanções possíveis à quebra de regras acordadas. No plano conceitual, pode formular hipóteses a respeito da aplicação de categorias históricas, que são testadas no desenrolar do jogo. Ao ser solicitado a propor um deslocamento populacional em um mapa histórico, por exemplo, o aluno precisa prever as características do lugar de destino e sua adequação às necessidades do grupo de migrantes, podendo formular hipóteses sobre o cunho das relações interétnicas, das trocas culturais e econômicas e, ainda, as possíveis disputas pelos

recursos naturais e a exploração do espaço;

e) Justificativa: se o jogo demandar, o estudante pode ainda necessitar justificar seu ponto de vista, a tomada de decisões, o respeito às normas ou a revisão dos contratos estabelecidos. Com isto, desenvolve suas ideias e articula os saberes construídos recorrendo à argumentação. É o caso de um jogo de tabuleiro em que o avanço das peças dependa de uma justificativa coerente do participante ou de um quizz que exija respostas desenvolvidas. (ANTONI, 2013, p.116 e 117)

Assim dizendo, todos esses elementos podem ser extraídos do uso de jogos como ferramenta lúdica no espaço escolar. Os alunos, "brincando", são levados em minutos a várias possibilidades avaliativas, que de repente fazendo uso de outra estratégia pedagógica não fosse possível chegar a essa gama de resultados simultaneamente.

No próximo capítulo trataremos do jogo de Cards criado para o desenvolvimento dessa pesquisa, levando em conta alguns desses critérios citados acima, o jogo foi construído como uma ferramenta de ensino que propõe o uso da história e ludicidade.

3. CONHECENDO O JOGO

O Jogo desenvolvido para essa pesquisa foi pensado como uma ferramenta pedagógica para a sala de aula. Com a necessidade de se pensar em um produto pedagógico que resultasse dos debates propostos pela especialização em ensino de História, a ideia de criação do jogo se originou a partir da defesa de um ensino em que os alunos são protagonistas do processo de ensino aprendizagem. Portanto, o jogo foi sendo criado a partir de algumas motivações teóricas que nortearam esse trabalho conforme exposto nos capítulos anteriores.

Se nos apropriarmos da ideia de "círculo mágico" defendida por HUIZINGA (2001. p.3 e 4), pensaremos o 'jogo' conotado a uma função e dentro de um universo isolado. No entanto, mesmo o jogo estando inserido em um meio a parte, este propicia uma experiência, uma subjetividade que é adquirida e levada à vida real/cotidiana. Logo, jogos são uma forma de aprendizagem, pois algum elemento do jogo, mesmo que fazendo parte de uma "ficção" pode conferir ao jogador uma experiência/conhecimento para sua vida escolar, para o seu conhecimento de mundo ou qualquer outra utilidade visto que de alguma forma, você já teve contato com aquela experiência e com aquele determinado tema.

A partir dessa ideia, esse jogo se construiu, trata-se de uma tentativa de incorporar elementos da História de Roma, em um jogo, onde os alunos não precisassem saber propriamente toda a História romana para jogar, mas sim promover um diálogo entre sua experiência com o jogo e seu conhecimento escolar, a partir do levantamento de hipóteses e percepções de alguns elementos presentes no jogo.

3.1 Objetivos didáticos

Este jogo foi pensado com o objetivo de incitar no aluno (jogador) o levantamento de hipóteses, de forma que ao longo do jogo o aluno saiba relacionar as informações adquiridas no mesmo e estas com seu conhecimento sobre a História de Roma. Ao modo que ele consiga perceber alguns elementos presentes no jogo e levantar essas hipóteses. Exemplo, ao se deparar com uma carta que faça menção

ao senado romano, o aluno poderá levantar alguma hipótese relacionando a forma ou a organização política, ou a própria estrutura do Senado, suas responsabilidades, quem são as pessoas que estão ligadas ao senado, enfim, uma série de elementos que podem ser usados como um fomentador para o processo da aprendizagem daquela temática. Por isso é importante que o jogo seja usado no espaço escolar e na presença de um professor de História para que este possa mediar e orientar todas as possíveis dúvidas dos alunos.

Assim como a proposta de Zabala (1998), um conteúdo procedimental é um conjunto de ações ordenadas com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Neste caso, essa proposta de Jogo também deve ser entendida como um conteúdo procedimental, que será proposto a partir da criação das hipóteses (o objetivo) que serão elaboradas durante o jogo.

Entende-se, portanto, que para a aprendizagem dos conteúdos procedimentais é necessário favorecer a realização de ações, promover a autonomia para que os alunos sejam capazes de analisar diversas situações, propor exercícios que explorem suas habilidades, e promover uma interação entre os conteúdos e os alunos, de modo que estes passam a fazer parte de suas vivências. Assim como a proposta desse jogo que dará ao aluno a autonomia necessária para aprendizagem do conteúdo proposto pelo jogo, neste caso, o Império Romano, a partir de uma investigação, de um processo/ um procedimento.

Além desse, podemos listar outros objetivos como: despertar noções de temporalidades, cronologia e espaço. Trabalhar noções de comparações, semelhanças e diferenças. Desenvolver no aluno a capacidade reflexiva e crítica acerca do passado, por meio da compreensão das relações econômicas, políticas e sociais em uma interface com o presente. E trabalhando alguns conceitos históricos de forma lúdica e adaptada de acordo com a proposta curricular para o 6º ano do Ensino Fundamental II (BNCC⁵).

Evidencia-se, portanto, que a jogabilidade independe de conteúdos específicos

⁵ A BNCC, Base nacional comum curricular, é uma espécie de currículo comum nacional que propõe alguns elementos e habilidades necessárias na educação básica, neste caso nos anos finais do ensino fundamental, para a disciplina História. Neste documento é possível perceber algumas habilidades propostas que esbarram com os objetivos também proposto por esse jogo. Este material está disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

sobre Roma, pois apesar de um terminado fato histórico ser usado como chave para finalizar o jogo, a ideia principal é o levantamento das hipóteses. Pretende-se então que o aluno relacione os elementos presentes no jogo com as pistas, e consiga relacionar elementos da História presente com elementos dos cards, questione-se sobre a História Romana, e levante hipóteses. Fazendo perguntas para aqueles dados como um historiador faz perguntas para suas fontes, a fim de tentar se aproximar do resultado (que é chegar a tal fato histórico).

3.2 A dinâmica do Jogo

O Jogo foi pensado para ser jogado em grupos, são necessários 5 grupos distintos. Ou seja, numa turma com uma média de 25 alunos teremos: 5 grupos de 5 alunos (podendo variar o número de alunos no grupo e não o número de grupos). Cada equipe receberá um card contendo uma pista em cada card.

As pistas tratam do mesmo acontecimento histórico, contudo essas pistas são diferentes entre si, ao começar o jogo, cada equipe terá que pensar a partir do Card/pista em hipóteses que relacionem a carta a um fato histórico.

Os alunos terão de 5 a 7 minutos para formular uma hipótese para o fato histórico a partir daquela carta (essa hipótese pode ser registrada por escrito ou não, fica a critério do grupo). Passado esse tempo, os grupos trocarão de carta com o grupo ao lado, e o processo se reinicia sendo que agora com a informação de duas cartas. Esse processo de troca poderá ser feito até três vezes. Lembrando que, ao trocar as rodadas, o professor/mediador irá ouvir a hipóteses dos grupos, e a partir da segunda rodada, o grupo poderá manter a mesma hipótese e só ajustá-la a nova informação, ou trocar totalmente de ideia.

Ao final das rodadas, o professor poderá fazer as interrupções necessárias que achar pertinente. Na última rodada, o professor revisitará cada grupo e sua hipótese, e revelará o fato histórico correto. Vencerá o jogo quem acertar o fato histórico, ou formular uma hipótese de forma sólida, a partir das pistas e vestígios, tendo construído portanto a melhor narrativa.

3.3 - Elementos para o jogo

O jogo é composto por 5 cards que levam a um fato histórico. Esses cards são uma espécie de pista, por isso são assim chamados. A pista 1 (Figura 1), trata-se da imagem de um quadro de 1805 de Vincenzo Camuccini “A Morte de César”. A Segunda pista/Card conta com a imagem do Teatro de Pompeu. Segundo a descrição da carta, trata-se do “Cenário do crime”. (Figura 2) A terceira carta ou a pista 3, trata-se da imagem de outro quadro pintado por outro artista o mesmo acontecimento. É o quadro de William Holmes Sullivan, de 1888 e retrata a cena de Shakespeare que propôs uma releitura para a morte de Júlio Cesar. (Figura 3). A quarta pista é a imagem de Adagas, é uma espécie de punhal, arma que foi usada no crime contra Júlio César, e comum em exércitos de gladiadores. (Figura 4) A quinta e última pista trata-se de uma fonte escrita por Plutarco, um historiador que viveu em Roma e escreveu sobre o assassinato de Júlio. No trecho ele descreve a fuga dos assassinos de Júlio dizendo que eles (assassinos) deixam o senado de forma alegre “Não como fugitivos, mas com rostos alegres e cheios de confianças”, pois para estes, essa atitude era a mais “correta” visto que eles estavam tirando um tirano do poder. Na parte inferior da Carta possui um glossário com a definição da palavra ‘tirano’. (Figura 5).

Pista 1



*Pintura de 1805 de Vincenzo
Camuccini. Está alojado
no museu di Capodimonte
em Nápoles, Itália.*

Figura1 – Pista 1



Figura 2- Pista 2

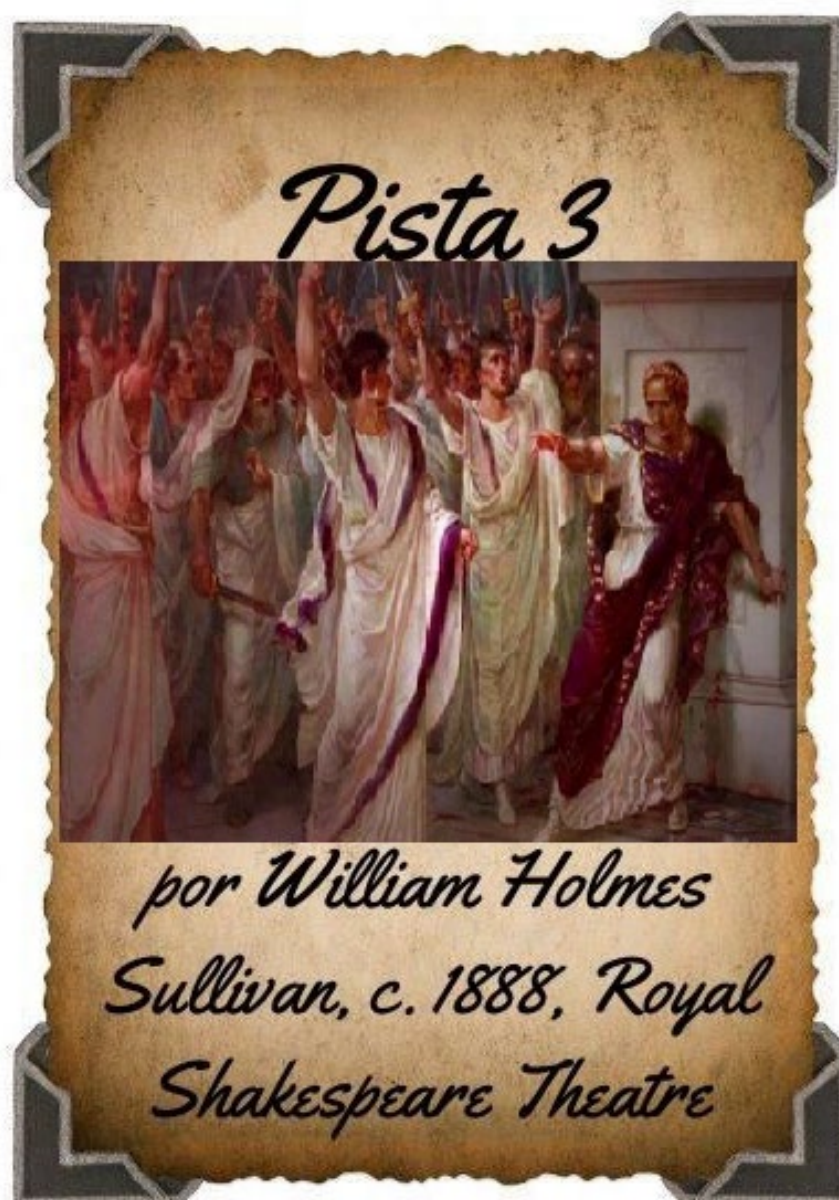


Figura 3 – Pista 3



Figura 4 – Pista 4

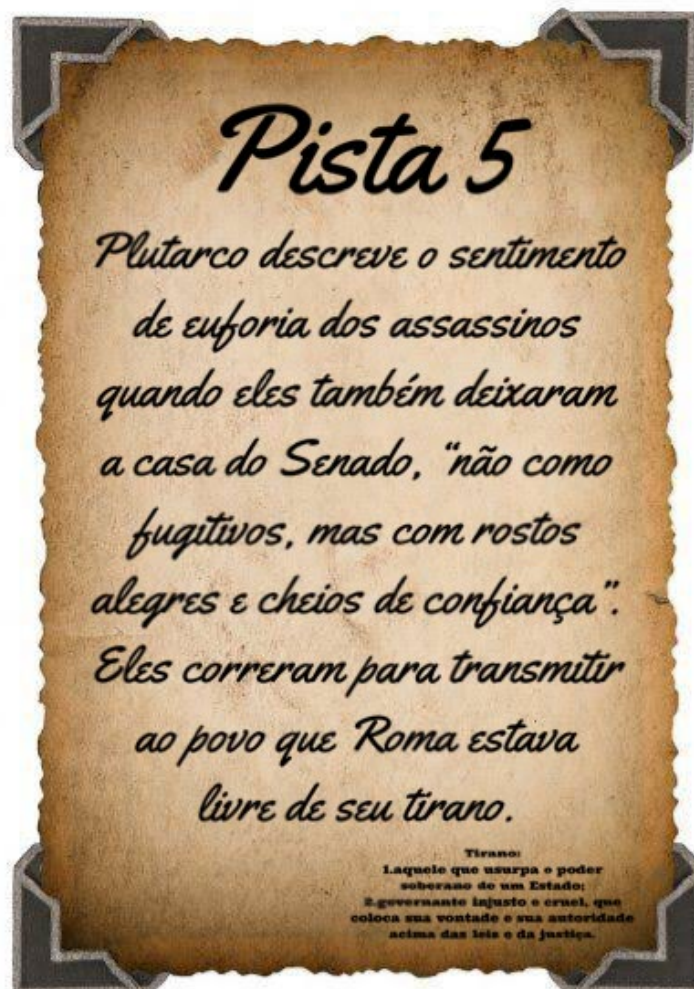


Figura 5 – Pista 5



Figura 6 – Verso dos Cards

Essas cartas formam o jogo e desvendam o fato histórico: Assassinato de Júlio César. O jogo termina se esse caso for desvendado, caso contrário quem mais se aproximar da hipótese correta. Ao longo do jogo outros recursos podem surgir, mas não serão objetos obrigatórios, como anotações, ou algum tipo de negociação de pistas entre os grupos, pois os grupos terão acesso oficialmente a 3 pistas mas dependendo do desenrolar do jogo, os grupos poderão negociar entre si o acesso as outras pistas.

3.4 A experiência do jogo e análise de resultados

O jogo foi pensado como uma ferramenta para o Ensino de História dentro das perspectivas teórico-metodológicas anteriormente discutidas. Apesar de ter seguido uma linha teórica que ajudasse no desenvolvimento do mesmo, ainda sim os anseios de vê-lo funcionando na prática eram grandes.

Pensar em um jogo que fosse dinâmico e atendesse o que eu pretendia ensinar na minha aula de História a partir daquela experiência foi algo desafiador. Inicialmente pensei em fazer algo que estivesse ligado à um conteúdo de uma determinada série, a partir disso eu decidi fazer um jogo para o 6º ano por se tratar de uma faixa etária que ao meu ver ainda requer um tempo limitado de concentração por serem imaturos, numa fase de adaptação ao novo segmento, com uma gama de conteúdos maior do que em comparação com o fundamental I, além de questões fisiológicas de mudanças atreladas também à faixa etária. Sendo assim, após decidida a série a ser trabalhada, novas questões foram surgindo.

Agora a problemática a ser resolvida era quanto ao currículo, pois gostaria de propor algo que estivesse interligado com o currículo proposto pela BNCC relativa à série escolhida (6ºano). Dentre o amplo leque de possibilidades, a primeira ideia surgiu pensando em algum jogo que colocasse em prática alguns fundamentos básicos do ofício do historiador, que seria: reunir os vestígios, analisar as fontes e levantar hipóteses. A importância do aluno de saber olhar para uma fonte e dela extrair o máximo de informações, assim como o historiador faz em seu ofício, fez despertar a vontade de trazer esse mecanismo para a sala de aula. No entanto, para que isto ocorresse, eu precisaria de um fato histórico específico, ou talvez vários.

A escolha do fato histórico se deu por conta da História de Roma possuir uma gama de Fontes disponíveis e ser um assunto de fácil aceitação e entendimento pelos

alunos. A morte do Júlio César foi apenas uma escolha, por ser um momento que talvez instigasse os alunos mais do que outros, no entanto, o fato em si só finaliza o jogo. Os objetivos, as discussões, as compreensões, comparações, e as hipóteses são o que realmente o jogo trás de mais importante do ponto de vista pedagógico e seu “final” é somente o desfecho dentro da dinâmica que foi construída.

Os resultados da aplicação desse jogo na sala de aula ainda estão em processo de andamento, o que posso afirmar de antemão e que servirá de base para esse trabalho é que tais resultados foram positivos. O jogo foi testado em dois momentos distintos, o primeiro foi em uma turma regular de 6º ano e a outra foi em uma turma mista em que alguns alunos eram do 6º ano de fato e outros do 7º ano, por se tratar de uma turma de aulas particulares. Entendo, portanto, ser um espaço amostral bem pequeno do que eu gostaria, porém até o momento da escrita desse trabalho não tive a oportunidade de apresenta-lo para mais turmas e trazer mais resultados a nível de comparação.

Na turma regular, eu vou chama-la de grupo A, a turma conseguiu se dividir em grupos e tiveram contato com as pistas de forma gradual assim como foi descrita na seção anterior. Um grupo começou com uma pista, e após um tempo determinado para a discussão do grupo, eles apresentaram suas hipóteses. Como era de se esperar, a primeira rodada de hipóteses serviu apenas de “ensaio”, pois uma pista não daria para se aproximar tanto do fato em questão.

Da segunda rodada em diante o jogo passou a tomar a forma que eu havia pensado, os alunos sentiram-se intrigados com o caso e começaram a discutir entre si as possibilidades do que poderia se referir aquelas cartas. Lembrando, que quando o jogo foi aplicado na turma, eles ainda estavam na parte introdutória sobre Roma, sendo assim, foram aos poucos relacionando os elementos do jogo com a disciplina escolar.

Em suma, as pistas que trazem as Imagens dos quadros (pista 1 e 3), foram segundo eles as mais importantes no desenvolvimento do raciocínio dos alunos, acredito que pelo próprio poder da imagem de visualização e interpretação da cena da imagem. Nessas pistas, eles questionaram a figura central (Cesar) como uma pessoa de destaque, perceberam se tratar de uma “briga”, olharam as vestimentas e concluíram se tratar de algo “antigo” segundo eles. Ao ver da pista 4 (As Adagas) logo perceberam que aquela “briga” pudesse ter relação com aquela arma, e ficaram intrigados pois de acordo com essa pista, isso era um instrumento de “gladiadores”, e

em nenhuma das imagens eles viram gladiadores, principalmente se pensarmos em uma armadura, e os gladiadores que são retratados por filmes e jogos.

O grupo A portanto, cumpriu com a atividade e chegou bem próximo de acertar o fato histórico, na verdade eles só não conseguiram chegar no nome do “Júlio Cesar”, mas toda a ideia de construção do pensamento que resultava nesse fato histórico, eles conseguiram captar, como por exemplo, questionaram a ideia de Senado, a centralidade e importância do homem (Julio) nas imagens. E ao longo do jogo as dúvidas e questionamentos foram surgindo e sendo discutidos no decorrer das rodadas.

Temos, então, como uma hipótese levantada pelo grupo, a ideia de que se tratava de uma “briga”, entre homens (eles analisaram a falta da presença feminina a partir das imagens); afirmaram que a figura central das imagens se tratava de um homem com alguma importância, um cargo de destaque – os alunos chegaram chama-lo de rei; e por fim concluíram que ele foi morto, por conta da carta que remete as “adagas” e que essa arma foi usada para mata-lo; mas segundo o jogo não conseguiram desvendar o motivo dele ter sido morto por aquelas outras pessoas.

Já a segunda experiência de aplicabilidade do jogo, eu vou chamar de, grupo B, foi algo mais empolgante para mim até mesmo pela diversidade entre as crianças, como já dito, se tratava de um grupo misto, composto de alunos do 6º e do 7º ano. Então eu dividi de forma pensada: um grupo com alunos só do 6º ano, um grupo com alunos só do 7º ano e um grupo misto com alunos das duas séries. Nessa ocasião, foram feitos apenas 3 grupos, nesse caso, a própria dinâmica do jogo já foi mudada por conta da circunstância. O acesso às pistas também foi mudado, nessa ocasião, eu dei a mesma pista para todos os grupos, ou seja, por exemplo, todos receberam inicialmente a pista 3, depois todos passaram para pista 5. E todos conseguiram ter acesso à todas as pistas de 1 a 5.

O resultado foi surpreendente pois, eu pensei que o jogo ficasse “bobo” para o 7º ano e que eles acertariam de primeira mas não foi o caso. Diferente da experiência anterior, o grupo B conseguiu acertar o fato histórico, recuperar a narrativa dos fatos, por um aluno do 6º ano, que foi naquela ocasião uma espécie de “líder” do grupo que ele fazia parte, por entender que ele entendia de História por jogar jogos de videogame com esse tema. E eu pude perceber que a forma de interpretar as pistas desse aluno, de fato se tratava de alguém que teve contato com o tema em questão.

As hipóteses levantadas a partir dessa experiência foram mais próximas dos

fatos, pois se tratava de alguns alunos que já se familiarizavam com o tema. Eles conseguiram chegar ao nome de Julio Cesar, e pontuaram entre eles o que seria um Imperador Romano, mas as hipóteses mais “questionadas” por eles, foi os motivos que levaram ao assassinato. Eles se questionavam: “será que ele fez alguma besteira estando no poder?” ou “Será que ele cobrava muitos impostos e por isso o povo se revoltou e ficou contra ele”. Enfim, diversas ideias/hipóteses foram surgindo e sendo discutidas nas próprias rodadas, de forma até bem mais específica do que o outro grupo, pois já que eles mesmos possuíam mais informações, o debatido foi mais enriquecido com essas informações.

Entende-se, portanto, que o aluno não precisa ter contato diretamente com o conteúdo para ter uma boa experiência com o jogo. De acordo com os objetivos definidos, fazer o aluno relacionar os elementos presentes no jogo já satisfazem as expectativas pré definidas. A importância está no criar das hipóteses, nos questionamentos, na criticidade desenvolvida pelo aluno ao perceber os elementos que compõem as cartas. Isso faz com que o aluno comece a raciocinar de forma própria e espontânea, criando um cenário que o permite relacioná-lo ao conteúdo da História e ter um melhor entendimento quando estiver aprendendo tal conteúdo da disciplina História.

Conclui-se então, que a forma com que foi aplicado o jogo, apesar de formas distintas, a linha de raciocínio dos alunos se manteve num mesmo padrão. Entendo se tratar de um número baixo de aplicabilidade mas foram as turmas que consegui espaço para entrar e conduzir o jogo. Pretendo no futuro, continuar a elaboração e aplicabilidade desse jogo, e não considero esse jogo como finalizado, e uso “finalizado” como sinônimo de esgotadas todas as formas de aplicabilidade e dinâmica relacionadas ao mesmo. Contudo, considero satisfatório de acordo com meus objetivos pensados inicialmente, de trazer a questão das hipóteses e fazer com que discussões surjam a partir do jogo, como relações, comparações, semelhanças, diferenças, temporalidade e cronologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trouxe à tona a possibilidade de discussão da temática que valoriza a autonomia do educando através dos jogos didáticos. As formas de diálogos entre o aluno e o professor devem ser valorizadas para que o confronto de ideias seja estimulado pela argumentação, durante o qual sempre deve ser respeitada as vivências do aluno, disponibilizando a participação ativa dos jogadores. Conforme surjam as problematizações ou situações decorrentes do jogo o professor deverá organizar e valorizar as ideias do educando, visto que diante do debate é fundamental respeitar e ouvir a construção da narrativa da equipe, tendo em vista sempre a premissa: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1998, p.52). Sendo assim, ouvir a construção da narrativa feita, a formulação do pensamento crítico e possibilitar que o aluno tenha a liberdade de falar o que entendeu sobre o jogo, estará indo de acordo com a proposta pensada por esse trabalho.

A proposta de criar o jogo surgiu da necessidade de pensar o processo de aprendizagem a partir da prática de um professor reflexivo, e a urgência de novas propostas pedagógicas para o espaço escolar para o abandono da metodologia tradicional baseada na memorização. O jogo é uma ferramenta para esse processo, pois cria um ambiente próprio capaz de mesclar a realidade com a ludicidade.

Ao jogar, percebeu-se que essa proposta de jogo desenvolve e aprimora no aluno o poder da argumentação, a curiosidade, o sentimento de equipe, além de envolvê-lo emocionalmente na trama fictícia, na resolução do caso e na reestruturação dos conceitos entorno do jogo. E esse era o principal objetivo, fazer com que o aluno estivesse inserido na trama entorno do jogo e não em si acertar ou até mesmo adivinhar o fato histórico proposto. E a partir disso é possível perceber que ao resolver o jogo os alunos sentem-se valorizados por fazerem parte da construção do conhecimento.

Ademais, os alunos conseguiram atingir competências específicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de História (PCNs), como conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas, e reconhecer diferenças e semelhanças. Gradativamente, após os debates, houve

mudanças e permanências nas vivências humanas presentes na sua sociedade, próximas ou distantes no tempo e no espaço. Por fim, reconheceram e valorizaram o respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento essencial nas organizações sociais. (BRASIL, 1997). Tais elementos dão base qualitativa para o suporte pedagógico, por conseguir contemplar os conteúdos curriculares e as competências cognitivas, além dos objetivos específicos do jogo. O espaço democrático, proporcionado pelo jogo, coloca os educandos no centro do saber. Posto isso, o jogo segue como suporte pedagógico na busca da construção do conhecimento histórico.

Por fim, faz-se necessário enfatizar algumas colocações acerca da problemática relativa à produção de jogos para o ensino de história em sala de aula. Os maiores desafios para trazer os jogos para dentro desse cenário escolar está na falta autonomia no seu trabalho presente em algumas escolas e a necessidade exacerbada de seguir um planejamento tradicional que não abre brechas para outras propostas pedagógicas. Com isso os professores acabam deixando de lado o tempo para planejamento de novos artifícios pedagógicos para o ensino, em prol das demandas cobrada pela escola. Outro fator, se dá pela necessidade do levantamento de fontes que discutam os mecanismos presentes nos jogos, uma leitura específica, que requer uma investigação bibliográfica própria para a criação de elementos indispensáveis em jogos.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANTONI, E.; ZALLA, J. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em história.** IN: GIACOMINI, Marcelo; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de História. POA: Evangraf, 2013. P. 116 e 117.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos não aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Tempo, v. 11, n. 21, 2006. p. 17-32.

FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar.** In: ÁVILA, Ivani Souza. (org) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 47- 59

HOBBSAWM, E. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das letras, 2006, p. 157-177.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2001. p.3 e 4.

MASTROCOLA, Vicente Martin. **Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro.** São Paulo: Independente, 2012.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar na História com a sala de aula.** IN: GIACOMINI, Marcelo; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de História. POA: Evangraf, 2013. p.76

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 93 -115.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída por dentro da profissão** em Revista de Educación, n. 350, 2009.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro, Forense, 1973, p. 107.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia:** textos inéditos, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998, p. 144

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional** em Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.** In Schmidt, Barca e Martins (org) Jörn Rusen e o ensino de história. UFPR, 2010.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos** em: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço**

de uma problemática do saber docente em Teoria & Educação, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

ZABALA, Miguel A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.