

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

JÉSSICA MATOS DE OLIVEIRA

ENTRE TABULEIROS, EMOÇÕES E HISTÓRIA:
o uso de jogos de tabuleiro na investigação das emoções no
ensino de História

Rio de Janeiro
2025

JÉSSICA MATOS DE OLIVEIRA

ENTRE TABULEIROS, EMOÇÕES E HISTÓRIA:

o uso de jogos de tabuleiro na investigação das emoções no 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: Dr. Julio Cesar Paixão Santos

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O48	<p>Oliveira, Jéssica Matos de Entre tabuleiros, emoções e história: o uso de jogos de tabuleiro na investigação das emoções no ensino de História / Jéssica Matos de Oliveira. – Rio de Janeiro, 2025.</p> <p>54 f.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.</p> <p>Orientador: Júlio Cesar Paixão Santos.</p> <p>1. História – Estudo e ensino. 2. Emoções – Aspectos antropológicos. 3. Emoções - História. 4. Jogos de tabuleiro. I. Santos, Júlio Cesar Paixão. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 907</p>
-----	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

JÉSSICA MATOS DE OLIVEIRA

ENTRE TABULEIROS, EMOÇÕES E HISTÓRIA:

o uso de jogos de tabuleiro na investigação das emoções no 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 15 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Cesar Paixão Santos
Colégio Pedro II
Orientador

Profa. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa
Colégio Pedro II/EEH

Prof. Me. Alan dos Santos Ribeiro
Colégio Pedro II/Campus São Cristóvão II

Rio de Janeiro

2025

Dedicado à minha madrinha, Maria, por não desistir de estudar e por me inspirar a seguir ensinando.

AGRADECIMENTOS

Há algo muito poderoso em realizar sonhos, especialmente quando se carrega no próprio nome a memória de uma família que, durante muito tempo, não foi autorizada a sonhar, mas, ainda assim, escolheu ousar. A conclusão desse curso de especialização é a realização de mais uma etapa de um dos meus sonhos: crescer dentro do meio acadêmico. Mas é mais do que isso. É honrar a luta dos que vieram antes de mim, é erguer pontes onde antes havia muros e ter a certeza de que, agora, os caminhos estão abertos, para que as futuras gerações cheguem a lugares onde, um dia, nos fizeram acreditar que não era possível.

Agradeço a Deus. Me sinto abençoada e tocada por Sua graça, por me permitir chegar até aqui e pelo fôlego para continuar caminhando rumo a objetivos ainda mais ambiciosos. Esta e todas as minhas conquistas são dedicadas em honra à Sua glória.

À minha família, agradeço pelo apoio e incentivo de sempre. O meu caminho na Educação só foi possível porque, desde que me lembro, fui ensinada sobre o valor e o potencial de transformação social que o Ensino possui. Talvez, por ter sido um direito negado às gerações anteriores da minha família, fui encorajada a jamais abrir mão dos estudos, e, hoje, luto no chão da sala de aula para que, cada vez mais crianças e jovens tenham suas vidas tocadas pela Educação, assim como a minha foi. Ademais, deixo uma reverência especial a minha madrinha, Maria, que após muitos anos, voltou a estudar, o que me inspira profundamente. Salve ao EJA! Salve a Educação! Salve o Ensino Público!

Aos meus amigos, sou grata por toda dedicação ao longo dos anos, mas também deixo meu agradecimento aos recém-chegados. Aos colegas de turma, agradeço por todas as trocas, pelos saberes compartilhados, pelo espaço de escuta e ombro amigo que ofereceram nos momentos mais difíceis. Ao Edu, à Ray e à Bruna, sou grata por essa experiência ter possibilitado o nosso encontro. Sem vocês, esse caminho teria sido muito mais duro. Para sempre, muito obrigada.

Ao Colégio Pedro II, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História e a todos os professores, em especial ao meu orientador, Júlio César Paixão, minha profunda gratidão pelos ensinamentos que fortaleceram minha caminhada como professora e por toda inspiração para seguir acreditando e lutando por uma educação democrática.

RESUMO

OLIVEIRA, Jéssica Matos de. **Entre tabuleiros, emoções e História**: o uso de jogos de tabuleiro na investigação das emoções no ensino de História. 2025. 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, 2025.

No campo dos estudos históricos, as emoções nem sempre foram consideradas objetos de estudo. Sua consolidação no meio acadêmico é uma conquista recente, impulsionada pela Nova História a partir da década de 1980. Entretanto, ainda há uma fronteira a ser superada: o desafio de transformar o debate acadêmico da História das Emoções em conteúdo pedagogizado para o ensino na educação básica. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é desenvolver um manual destinado a professores de História, do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, que adapta a metodologia elaborada pela historiadora Barbara H. Rosenwein (2011) para o estudo das emoções na construção de jogos de tabuleiro educacionais voltados ao Ensino de História. A abordagem metodológica consiste em traduzir, no design, nas regras, nos movimentos e nos elementos do jogo, o conceito de comunidades emocionais (Rosenwein, 2011) pensado pela autora, com a finalidade de explorar as dinâmicas emocionais e relacionais no Ensino de História. O desenvolvimento do manual envolveu mobilização bibliográfica, debate teórico e análise do referencial metodológico. Como resultado, o produto pedagógico oferece orientações sobre como planejar, construir e aplicar jogos que mobilizem o estudo das emoções em diferentes contextos históricos. A proposta de articular História das Emoções e Ensino de História por meio da gamificação em sala de aula visa ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, expandir o desenvolvimento procedimental e atitudinal dos educandos.

Palavras-chave: comunidades emocionais; ensino de história; história das emoções; jogos de tabuleiro.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Jéssica Matos de. **Entre tabuleiros, emoções e História: o uso de jogos de tabuleiro na investigação das emoções no ensino de História.** 2025. 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, 2025.

In the field of historical studies, emotions have not always been considered objects of scholarly inquiry. Their consolidation within academia is a recent achievement, driven by the New History movement starting in the 1980s. However, a significant challenge remains: transforming the academic debate on the History of Emotions into pedagogical content for basic education. Therefore, the aim of this work is to develop a manual intended for History teachers in upper elementary and high school education, adapting the methodology proposed by historian Barbara H. Rosenwein (2011) for the study of emotions in the creation of educational board games focused on History teaching. The methodological approach involves translating into the game's design, rules, movements, and elements the concept of emotional communities (Rosenwein, 2011) as conceived by the author, with the purpose of exploring emotional and relational dynamics in History Education. The development of the manual involved bibliographic research, theoretical discussion, and analysis of the methodological framework. As a result, the pedagogical product offers guidelines on how to plan, build, and implement games that engage with the study of emotions across different historical contexts. The proposal to articulate the History of Emotions and History teaching through gamification in the classroom aims to expand the possibilities for teaching and learning, but above all, to foster the procedural and attitudinal development of students.

Keywords: board games; emotional communities; history of emotions; history teaching.

RESUMEN

OLIVEIRA, Jéssica Matos de. **Entre tabuleiros, emoções e História**: o uso de jogos de tabuleiro na investigação das emoções no ensino de História. 2025. 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, 2025.

En el campo de los estudios históricos, las emociones no siempre fueron consideradas objetos de estudio. Su consolidación en el ámbito académico es una conquista reciente, impulsada por la Nueva Historia a partir de la década de 1980. Sin embargo, aún existe una frontera por superar: el desafío de transformar el debate académico sobre la Historia de las Emociones en contenido pedagogizado para la enseñanza en la educación básica. De este modo, el objetivo de este trabajo es desarrollar un manual dirigido a docentes de Historia de la Educación Básica, en los últimos años del nivel primario y en la Educación Secundaria, que adapte la metodología elaborada por la historiadora Barbara H. Rosenwein (2011) para el estudio de las emociones en la construcción de juegos de mesa educativos orientados a la enseñanza de la Historia. El enfoque metodológico consiste en traducir, en el diseño, las reglas, los movimientos y los elementos del juego, el concepto de comunidades emocionales (Rosenwein, 2011) propuesto por la autora, con el fin de explorar las dinámicas emocionales y relacionales en la enseñanza de la Historia. El desarrollo del manual implicó una movilización bibliográfica, un debate teórico y el análisis del marco metodológico. Como resultado, el producto pedagógico ofrece orientaciones sobre cómo planificar, construir y aplicar juegos que movilicen el estudio de las emociones en diferentes contextos históricos. La propuesta de articular Historia de las Emociones y Enseñanza de la Historia a través de la gamificación en el aula busca ampliar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, pero, sobre todo, potenciar el desarrollo procedimental y actitudinal del estudiantado.

Palabras claves: comunidades emocionales; enseñanza de la historia; historia de las emociones; juegos de mesa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 POR UMA HISTÓRIA DAS EMOÇÕES PARA ALÉM DOS MUROS DA ACADEMIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA	18
3 JOGOS DE TABULEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA DAS EMOÇÕES EM SALA DE AULA	24
4 PRODUTO PEDAGÓGICO: COMUNIDADES EMOCIONAIS NO TABULEIRO — É HORA DO JOGO NA AULA DE HISTÓRIA!	30
4.1 ESTRUTURA DO JOGO	30
4.2 EXEMPLO DE APLICAÇÃO	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXO A - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO TABULEIRO	47
ANEXO B - CARTAS DE PERGUNTAS E RESPOSTAS DO JOGO	48
ANEXO C - MATERIAL DE APOIO: FONTES HISTÓRICAS E TRECHOS BIBLIOGRÁFICOS PARA CONSTRUÇÃO DAS PERGUNTAS DO JOGO	49

1 INTRODUÇÃO

No campo dos estudos históricos, as emoções nem sempre foram consideradas objetos de estudo. Apesar de representarem fontes ricas, profundas e complexas, os sentimentos¹, devido ao seu caráter abstrato e subjetivo, foram muitas vezes percebidos como opostos à razão. Dessa forma, não cumpriam os requisitos estabelecidos pelos modelos interpretativos históricos, os quais estabeleciam a razão como critério de verdade absoluta para validar a compreensão histórica, como é o caso da historiografia rankeana (Burke, 1992, p. 4). A partir do século XX, com a Escola dos Annales, a crise dos paradigmas e, por conseguinte, o questionamento dos modelos de interpretação da realidade, e, posteriormente, com a chamada “Nova História Cultural”, nos anos 1980, as emoções ganharam algum espaço na historiografia.

A “Nova História Cultural” possibilitou a transdisciplinaridade, abrindo caminho para a exploração de novos objetos e campos de análise que, anteriormente, não seriam considerados, inclusive as emoções (Pesavento, 1995, p. 13). Na literatura, destaca-se a obra de Jean Delumeau, *História do Medo no Ocidente 1300–1800: uma cidade sitiada*, publicada em 1978, que preenche essa lacuna evidenciada no campo dos estudos históricos. Entretanto, apesar dos avanços, o campo da História das Emoções ainda se encontra predominantemente restrito ao círculo acadêmico. Nesse sentido, a proposta desse trabalho é romper com essa fronteira através da elaboração de um produto pedagógico que ultrapasse essas limitações, levando a História, sob a perspectiva das emoções, ao ensino básico.

O objetivo deste estudo é desenvolver um manual destinado a professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, que adapta a metodologia elaborada pela historiadora Barbara H. Rosenwein (2011) na criação de um jogo educacional de tabuleiro. O conceito de comunidades emocionais, elaborado pela historiadora, desdobra-se em um método de pesquisa para os estudos históricos dos afetos, que pretendemos traduzir no layout, na mecânica e na dinâmica do jogo. O intuito é destacar como as dinâmicas emocionais e relacionais podem ser exploradas no ensino de História, além de favorecer o desenvolvimento

¹ Embora tenham etimologias distintas, neste trabalho, os termos “emoções” e “sentimentos” serão utilizados como sinônimos.

procedimental e atitudinal dos educandos.

A proposição desse projeto em unir História das Emoções e Ensino de História em um produto pedagógico representa uma possibilidade de contribuição a práticas educacionais que privilegiam o desenvolvimento pleno do estudante, ou seja, não apenas o amadurecimento intelectual, mas também o aprimoramento de habilidades sociais e emocionais. Nesse sentido, o ensino de História se revela de forma muito mais complexa, como salienta a historiadora Flávia Caimi (2015), ao defender de que, para “ensinar História a João”, é preciso entender de História, de ensinar e de João; logo, é também necessário fazer com que “João entenda de si”. Portanto, para desenvolver esta proposta pedagógica, seguimos o primeiro pressuposto de Caimi: “entender de História”.

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento deste produto pedagógico, parte da utilização do conceito pensado por Barbara H. Rosenwein (2011). Embora inicialmente seja um referencial metodológico para a pesquisa historiográfica, consideramos sua adaptação para o ensino de História. Em termos conceituais, Rosenwein (2011) segue a linha teórica do construcionismo social, defendendo que as emoções são experienciadas, expressas e interpretadas de acordo com a sociedade em que o indivíduo está inserido. Assim, os sentimentos têm uma natureza plástica e são moldados de maneira única por cada sociedade do passado (Rosenwein, 2011, p. 18). Dessa forma, uma “comunidade emocional” refere-se a um grupo social (como famílias, bairros, sindicatos etc.) que define as emoções consideradas valorizadas, desvalorizadas ou ignoradas por seus membros.

A metodologia desenvolvida pela historiadora engloba nove diretrizes, orientando a análise das emoções no processo histórico. Essas diretrizes incluem: reunir um dossiê de fontes para cada comunidade emocional; problematizar termos que designam emoções; utilizar, sempre que possível, teóricos das emoções do período em relevo; pesar as palavras e frases, estabelecendo sua importância relativa; ler os silêncios; ler as metáforas; ler as ironias; levar em conta o papel social das emoções; e perseguir as mudanças ao longo do tempo.

Na construção do manual, levamos em consideração o método desenvolvido por Rosenwein (2011), além da bibliografia teórico-metodológica mobilizada, para desenvolver o passo a passo detalhado para a criação do jogo de tabuleiro, fornecendo orientações e alguns exemplos práticos de aplicação. Dessa maneira,

exploramos a aplicação do conceito, no contexto educacional, delineando como esse arcabouço teórico pode ser traduzido em elementos tangíveis do jogo, como o layout do tabuleiro, as regras, as peças, as cartas e as movimentações, visando orientar o processo autônomo do professor na construção quanto a participação colaborativa com os estudantes em sua confecção.

Cabe ressaltar que o propósito do manual é apresentar uma abordagem de ensino-aprendizagem diferenciada sobre os processos históricos, por meio do aspecto lúdico dos jogos. Além de uma motivação pessoal, esse projeto nasceu da minha experiência como professora de História na educação básica: as emoções estão presentes no contexto escolar, embora, sejam pouco ou nada exploradas. Os educandos constantemente expressam suas felicidades, medos, angústias, ansiedades, tristezas, desejos, entre outros sentimentos. No entanto, devido a restrições de tempo, planejamento, recursos, tamanho das turmas, formação profissional, entre outros fatores, nossa atuação fica limitada, muitas vezes sem espaço para nos aprofundarmos em conhecer nossos alunos. À vista disto, a elaboração deste manual de jogos educativos de tabuleiro representa uma forma de introduzir, na comunidade docente, novas maneiras de explorar os conteúdos conceituais de História por meio de uma perspectiva pouco convencional. Ao mesmo tempo, busca possibilitar ao educando um espaço de confiança, no qual seus afetos podem ser reconhecidos, explorados e vivenciados.

Dessa forma, a incorporação do conceito de comunidades emocionais na elaboração do nosso manual de construção de jogos educacionais de tabuleiro revela-se profícua pela oportunidade que oferece ao professor de abordar o conteúdo programático da BNCC de História (2018) sob uma perspectiva pouco convencional. Isso implica explorar as dinâmicas emocionais e relacionais das vivências históricas, contribuindo, por conseguinte, para uma ampliação do entendimento dos processos históricos. Além disso, o guia visa trabalhar conceitos e categorias do eixo temático escolhido, promover o desenvolvimento de habilidades exigidas na disciplina, proporcionar uma maior aproximação do estudante com o passado, e, não menos importante, fomentar o desenvolvimento de procedimentos e atitudes.

De acordo com Antoni Zabala (1998), o desenvolvimento integral do discente perpassa por uma prática educativa que abrange o ensino e a avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O primeiro, refere-se a

apreensão dos conteúdos disciplinares (“saber”), já o segundo, relaciona-se à execução prática de atividades (“saber fazer”), e por fim, a aprendizagem de valores e normas (“ser”). Nesse sentido, a construção de jogos que exploram esse conceito da História das Emoções se apresenta-se, sobretudo, como uma possibilidade de desenvolvimento de atitudes e valores, estimulando, por exemplo, o aprimoramento das capacidades emocionais.

Por “entender de ensinar”, consideramos que os jogos educativos são potentes instrumentos didáticos na construção de aprendizagens significativas, especialmente, no ensino de História. Segundo a professora Mariana Flores da Cunha (2020), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a implementação de jogos em sala de aula para o ensino de História tem se mostrado um método pedagógico frutífero, uma vez que une o lúdico as tarefas escolares e, dessa forma, consegue promover a adesão dos estudantes às práticas de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com a professora, a incorporação de jogos nas aulas de História viabiliza um aprendizado que destaca o dinamismo, a complexidade e a simultaneidade dos processos históricos, em contraste com as narrativas prontas e lineares frequentemente difundidas. Ademais, o uso de jogos no ensino de História propicia o acesso a diferentes perspectivas sobre um contexto histórico, ao mesmo tempo em que torna tangíveis e experienciáveis elementos essenciais para a compreensão desses processos, que nem sempre são plenamente compreendidos por meio de exposições convencionais (Cunha, 2020, p. 11).

Nesse sentido, o professor João Mattar (2013), em seu livro *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*, afirma que os games são ferramentas de aprendizagem que rompem com o modelo tradicional de ensino, ao promoverem participação, engajamento, colaboração e criatividade dos educandos na superação dos desafios dos jogos. Além disso, os jogos são capazes de promover uma aprendizagem tangencial (Mattar, 2013, p. 17), na qual a exposição a determinadas situações promove o desenvolvimento de diversas habilidades, como senso crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, entre outras.

Assim, a proposta de produto pedagógico deste projeto destaca-se não apenas pelos benefícios da aprendizagem conceitual, mas também por promover o desenvolvimento de conteúdos procedimentais, como o estabelecimento de estratégias para avançar no jogo. Ademais, enfatiza-se, sobretudo, o foco nos conteúdos atitudinais, estimulando, por exemplo, atitudes de cooperação, empatia e

generosidade pelos estudantes. Para atingir esse objetivo ao final de cada jogo, é necessário também "entender de João" para que, enfim, com que "João entenda de si".

A autora Bell Hooks (2017) destaca que vivemos em um tempo em que os discentes anseiam por um conhecimento muito mais significativo, isto é, esperam uma educação que conecte o conteúdo conceitual às suas experiências de vida. Por isso, em uma pedagogia engajada, que preza pela educação como prática de liberdade (Hooks, 2017, p. 25), a experiência do aluno é valorizada e levada em consideração na formulação de práticas pedagógicas, a fim de proporcionar saberes que os capacitam para viver a vida de forma profunda e plena. O pensamento de Hooks dialoga com a perspectiva freireana, que defende que ensinar demanda respeito aos saberes e experiências dos estudantes. Conforme Paulo Freire (2002), reconhecer as vivências dos educandos é uma oportunidade para promover discussões sobre questões que impactam a vida desses alunos. Sendo assim, Freire propõe o estabelecimento da conexão dos saberes curriculares fundamentais com a experiência social dos indivíduos (Freire, 2002, p. 15).

Portanto, antes de tudo, neste guia, concebemos a turma como uma comunidade emocional, em que as emoções são consideradas na elaboração dos jogos educativos. Essa perspectiva não apenas permite estabelecer uma conexão com os conteúdos da disciplina de História, mas, acima de tudo, proporciona ao educador uma aproximação com os seus alunos, despertando curiosidade e interesse em explorar o repertório emocional do discente para oferecer uma educação com potencial transformador e significativo.

Em vista de tudo que foi apresentado, o primeiro capítulo deste trabalho será dedicado a um diálogo entre o campo dos estudos históricos das emoções e o Ensino de História. Para compreender de que forma as emoções moldam as experiências humanas, influenciam o processo histórico e, em especial, qual a importância dessa compreensão crítica no contexto educacional, será realizado um levantamento bibliográfico de obras de autores como María Bjerg (2019), a fim de delinear o panorama de formação desse campo de estudos. Em paralelo, proponho uma reflexão teórica com base em autores como Bell Hooks (2017), em *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*; Flávia Caimi (2015), em *O Que Precisa Saber um Professor de História?*; e Paulo Freire (2002), em *Pedagogia da Autonomia*. A partir desse panorama e do diálogo conceitual entre os autores

citados, exploro as possibilidades de romper os muros acadêmicos e integrar os estudos históricos das emoções ao cotidiano escolar. O objetivo é fomentar um debate em que as experiências e demandas emocionais dos estudantes sejam compreendidas como campo legítimo de investigação histórica, mas também como via para o entendimento de si mesmos e do mundo ao seu redor.

O segundo capítulo será dedicado a apresentar uma possibilidade decorrente da reflexão anterior: integrar o ensino de História das Emoções de maneira interdisciplinar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o intuito é destacar as dinâmicas emocionais e relacionais que podem ser exploradas nos conteúdos conceituais do currículo de História, bem como os procedimentos e atitudes esperados para uma prática educativa significativa, conforme defendido por Antoni Zabala (1998). Por isso, na segunda seção, proponho o uso de jogos educativos de tabuleiro como meio para atingir esse propósito através de uma abordagem divertida, dinâmica e diferenciada. Os estudos desenvolvidos em trabalhos como *Games em Educação: como os nativos digitais aprendem*, de João Mattar (2010); *Cartas e Tabuleiros e Cartelas: Os Jogos no Ensino e Aprendizagem de História*, organizado por Mariana Thompson (2020), entre outros autores, serão fundamentais para pensar na elaboração do produto pedagógico desenvolvido nesse projeto.

O terceiro capítulo será dedicado à apresentação do produto pedagógico proposto neste projeto: um manual didático destinado a professores da educação básica para a criação de jogos de tabuleiro educacionais voltados ao ensino de História sob a perspectiva das emoções. Primeiramente, serão apresentados os elementos do jogo: layout do tabuleiro, sugestão de materiais para confecção, cartas e peças. Em seguida, serão expostas as regras e dinâmicas, como a escolha da comunidade emocional que será representada no tabuleiro, as mecânicas e a pontuação.

Ainda mais, o manual também contará com um exemplo de aplicação, por meio da apresentação de uma sequência didática que inclui sugestão de tema, conteúdos abordados, público-alvo, duração e fontes históricas que podem ser utilizadas, direcionada à análise do medo no contexto da colonização da América Espanhola.

Cabe ressaltar que o conceito de comunidades emocionais é abrangente e pode ser aplicado à análise de qualquer momento histórico. O professor que utilizar

o manual terá autonomia para adaptar a construção dos jogos de tabuleiro, ainda que o guia ofereça orientações e uma sugestão de aplicação.

2 POR UMA HISTÓRIA DAS EMOÇÕES PARA ALÉM DOS MUROS DA ACADEMIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

O estudo das emoções consolidou-se como um campo de investigação sólido nas Ciências Sociais, na Antropologia e, posteriormente, na História. Todavia, sua produção ainda permanece restrita ao meio acadêmico. Neste capítulo, propõe-se um diálogo entre teóricos da investigação das emoções, da Educação e do Ensino de História, com o objetivo de criar um espaço de possibilidades em que esses estudos possam ser incorporados ao ensino de História na educação básica. Portanto, se faz necessário, inicialmente, compreender como as emoções se constituíram como objeto da pesquisa histórica, razão pela qual apresentamos, a seguir, um breve panorama.

No século XIX, a historiografia seguia o modelo interpretativo proposto por Leopold von Ranke (1795-1886), que se fundamentava em pressupostos como a centralidade da narrativa de acontecimentos, o protagonismo de estadistas, generais e clérigos, e a preferência por fontes escritas e oficiais (Burke, 1992, p. 2-4). Nesse contexto, não havia espaço para o estudo das emoções no campo histórico, uma vez que sequer eram compreendidas como objeto de investigação. Além disso, as emoções eram interpretadas sob uma ótica estritamente fisiológica. De acordo com a historiadora María Bjerg (2019), a concepção dominante no século XIX sobre as emoções estava ancorada em teorias fisiológicas e naturalistas, que buscavam identificar padrões universais de expressão, desconsiderando os contextos sociais e culturais nos quais eram produzidas e experienciadas².

No início do século seguinte, autores como Georg Simmel e Max Weber passaram a reivindicar a dimensão afetiva das relações sociais em seus estudos (Bjerg, 2019, p. 4-5). Embora não inaugurem um campo específico de investigação das emoções na Sociologia, observa-se, nesse momento, um avanço na compreensão, dentro das ciências sociais, sobre o papel dos afetos na constituição das interações humanas. Na década de 1930, a contribuição de Norbert Elias introduz um novo olhar sobre as emoções, ao compreender que os sentimentos não

² Em seu artigo, María Bjerg (2019) detalha que psicólogos como William James (1884) e Carl Lange (1885) em seus estudos destacavam o caráter fisiológico das emoções, que derivam de uma excitação orgânica por um período de tempo determinado e com localização definida no corpo (Bjerg, 2019, p. 4). Ademais, a historiadora destaca o papel da medicina francesa e da ciência evolucionista britânica, com destaque para o livro de Charles Darwin, *A expressão das emoções no homem e nos animais* (1872), na busca por padrões universais de expressão das emoções, independente do contexto social e cultural (Bjerg, 2019, p. 4).

são determinados pela natureza, mas constituídos historicamente e nas relações sociais (Bjerg, 2019, p. 5). No campo da historiografia, a Escola dos Annales surge questionando a “história rankeana” e propõe novos problemas, abordagens e objetos de análise (Burke, 1992, p. 2). Contudo, embora a proposta de uma “história total”³ ampliasse os horizontes da pesquisa histórica, ainda persistia uma lacuna quanto aos estudos voltados para as emoções. É nesse contexto que se destaca o trabalho *La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?*, de Lucien Febvre, publicado em 1941.

Em seu trabalho, Lucien Febvre (1941) destaca a sensibilidade como um campo legítimo a ser explorado pelos historiadores. O autor questiona os limites tradicionais da História, que até então priorizava a objetividade e a naturalização da narrativa histórica. Embora reconheça o caráter subjetivo das emoções, Febvre aponta o equívoco de interpretá-las como fenômenos puramente individuais ou restritos à esfera psicológica. Para ele, os sentimentos, quando expressos, são profundamente moldados por códigos culturais, contextos históricos e experiências coletivas.

Assim, Lucien Febvre critica a lacuna historiográfica em relação às emoções. Segundo ele, não existe uma história do amor, da morte, da piedade, da crueldade ou da alegria que deveria ser pensada como um caminho de pesquisas (Febvre, 1941, p. 18). Sua proposta defende uma metodologia que realize uma investigação coletiva, interdisciplinar e histórica sobre os sentimentos humanos: “Peço a abertura de uma ampla investigação coletiva sobre os sentimentos fundamentais dos homens e suas modalidades.”⁴ (Febvre, 1941, p. 18). Portanto, essa tarefa não cabe apenas aos historiadores, mas demanda um diálogo com psicólogos, linguistas, antropólogos, sociólogos e estudiosos da cultura. Dessa forma, para o autor, a investigação histórica das emoções constitui uma dimensão essencial para compreender tanto o passado quanto a própria condição humana.

Apesar do manifesto de Febvre, a historiadora María Bjerg (2019) afirma que as emoções permaneceram em posição periférica até a década de 1970. A partir desse período, as Ciências Sociais, a Antropologia e a História passaram a resgatar

³ De acordo com Peter Burke (1992), a expressão “história total” surge a partir da incorporação de novos objetos de estudo pelos historiadores da Escola dos Annales.

⁴ Tradução livre de: “*je demande l'ouverture d'une vaste enquête collective sur les sentiments fondamentaux des hommes et leurs modalités.*”

as “emoções da pequena província da irracionalidade e as transformaram em objetos primários de investigação”⁵ (Bjerg, 2019, p. 6). No campo da Sociologia, destaca-se a obra da socióloga Arlie Russell Hochschild (1979), que propôs um modelo capaz de incorporar a dimensão social ao processo biológico subjacente às emoções. Na Antropologia, os trabalhos de Michelle Rosaldo (1980), Lila Abu-Lughod (1986) e Catherine Lutz (1988) destacam-se por questionar o universalismo das emoções, bem como sua concepção enquanto fenômenos psíquico-fisiológicos e estritamente individuais (Bjerg, 2019, p. 7).

No campo da História, a autora ressalta a chegada tardia dos estudos sobre as emoções na historiografia, indicando que, embora as emoções tenham adquirido espaço, sobretudo no âmbito da História Cultural, não foram tratadas como objetos autônomos de investigação até o início do século XXI (Bjerg, 2019, p. 6). Nos anos 1980, a chamada “Nova História Cultural” propôs o estudo de novos objetos, como mentalidades, valores, crenças, mitos e representações coletivas, traduzidas na arte, literatura e formas institucionais (Pesavento, 1995, p. 13).

Nesse sentido, o lugar do afeto ganhou destaque em obras como *História do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada* (1978), de Jean Delumeau, que toma o medo como objeto de investigação. Além disso, o texto de Peter e Carol Stearns (1985), publicado na *American Historical Review*, destaca-se por propor o conceito teórico-metodológico de “emocionologia”. Como explica Bjerg,

Os Stearns também sustentaram que todas as sociedades possuem um sistema normativo que regula as expressões e os comportamentos emocionais e, por meio do uso de fontes prescritivas (onde Hochschild havia apontado que se refletia a cultura emocional), propuseram a “emocionologia” como um conceito que os historiadores poderiam utilizar para distinguir entre os padrões emocionais e a experiência emocional — uma dimensão que destacaram como elusiva e mais difícil de estudar (Stearns e Stearns, 1985, p. 824). Entendida como o conjunto de fatores capazes de configurar ou reprimir — de maneira implícita ou explícita — as normas de expressão das emoções em uma sociedade ou grupo social, a emocionologia buscava esclarecer se as modificações nos padrões e prescrições emocionais revelam mudanças sociais ou, ao contrário, se as

⁵ Tradução livre de: “Ese giro, que se registró en la sociología y la antropología antes que en la historia, las sustrajo de la pequeña provincia de la irracionalidad para transformarlas en objetos primarios de investigación.”

mudanças sociais geram novas normativas para a regulação das emoções.⁶
(Bjerg, 2019, p. 8)

No início dos anos 2000, o professor William Reddy (2001) apresentou um conceito que se distancia daquele formulado pelos Stearns, destacando-se por criticar tanto o universalismo das emoções quanto o construcionismo social, ao propor o conceito de *emotives* (Bjerg, 2019, p. 8-9). Além de Reddy, a autora Barbara R. Rosenwein propõe o conceito de "comunidades emocionais". A historiadora define comunidades emocionais como "grupos sociais cujos membros aderem às mesmas valorações sobre as emoções e suas formas de expressão" (Rosenwein, 2011, p. 7). Em suma, a autora dialoga com o construcionismo social, entendendo que as emoções são moldadas pelas sociedades em que estão inseridas (Rosenwein, 2011, p. 18) e que, portanto, os grupos sociais que compõem essas sociedades definem quais sentimentos são valorizados ou desvalorizados.

O socioconstrucionismo é um modelo que vem sendo criticado e considerado, por alguns autores, como "parcialmente esgotado" (Bjerg, 2019, p. 15). Contudo, este trabalho entende o construcionismo social como uma abordagem ainda não esgotada, visto que constitui um arcabouço teórico-metodológico potente, passível de desenvolvimento no campo do ensino de História, especialmente como estratégia para enfrentar a captura neoliberal dos afetos na educação.

De acordo com a professora Giuliana Volfzon Mordente (2023), a captura das competências socioemocionais pelo neoliberalismo escolar vai além da simples visão empresarial de lucro ao ofertar a disciplina como metodologia inovadora. Trata-se, sobretudo, de uma estratégia do empresariado para transformar essas competências em instrumentos de controle social, gestão e docilização dos sujeitos, fundamentais para formar indivíduos alinhados às demandas do mercado (Mordente, 2023, p. 17). Assim, o desenvolvimento socioemocional, na lógica neoliberal, não busca emancipar, mas sim domesticar.

⁶ Tradução livre de: "Los Stearns también sostuvieron que todas las sociedades poseen un sistema normativo que regula las expresiones y conductas emocionales y, por medio del uso de fuentes prescriptivas (ahí donde Hochschild había señalado que se reflejaba la cultura emocional), propusieron la *emocionología* como un concepto del que los historiadores podrían valerse para distinguir entre los estándares emocionales y la experiencia emocional, una dimensión a la que destacaron como elusiva y más difícil de estudiar (Stearns y Stearns, 1985, p. 824). Entendida como el conjunto de factores capaces de configurar o de reprimir –de manera implícita o explícita– las pautas de expresión de las emociones en una sociedad o en un grupo social, la *emocionología* proponía esclarecer si las modificaciones en los estándares y las prescripciones emocionales revelan cambios sociales o, al contrario, si los cambios sociales generan nuevas normativas de regulación de las emociones."

O ensino socioemocional neoliberal não tem como objetivo a autonomia crítica, mas sim a conformação de indivíduos capazes de regular suas emoções conforme os padrões exigidos pelo mercado: proatividade, resiliência, positividade e produtividade. Além disso, emoções que poderiam alimentar a revolta contra as injustiças são neutralizadas para preservar a ordem social vigente. Assim, o discurso da educação socioemocional é vendido como a chave para o sucesso pessoal, deslocando a responsabilidade social e coletiva para o indivíduo e ignorando, portanto, as estruturas de desigualdade.

Diante desse cenário, pensar na aplicação do construcionismo social no ensino de História é satisfazer a aprendizagem conceitual por meio da exploração das dinâmicas emocionais e relacionais no processo histórico, assim como refletir criticamente sobre o desenvolvimento procedimental e atitudinal dos estudantes. A autora Flávia Caimi (2015) defende que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Ou seja, para a historiadora, o trabalho do professor de História é formado por três aspectos: “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros” (Caimi, 2015, p. 112). A aplicação do socioconstrucionismo, por meio do conceito de “comunidades emocionais” da autora Barbara Rosenwein (2011), no ensino de História, especialmente nos “saberes para ensinar” e nos “saberes a ensinar”, será melhor debatida no próximo capítulo. Por ora, concentraremos nossa atenção nos “saberes do aprender”, com enfoque em “João”.

A autora Bell Hooks (2017) destaca que vivemos em uma época em que os discentes anseiam por um conhecimento muito mais significativo, ou seja, esperam uma educação que conecte o conteúdo conceitual às suas experiências de vida. Por isso, em uma pedagogia engajada, que valoriza a educação como prática de liberdade, a experiência do aluno é considerada e valorizada na formulação de práticas pedagógicas, com o objetivo de proporcionar saberes que os capacitem a viver a vida de forma profunda e plena.

Todavia, a autora também ressalta que os valores burgueses presentes na sala de aula criam uma barreira que impede os alunos de se sentirem à vontade para se posicionar e expressar suas opiniões e sentimentos, pois isso poderia ferir não apenas a ordem da sala de aula, mas também a ideologia burguesa vigente.

Os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo. Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão - especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideais e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias. (Hooks, 2017, p. 237)

O pensamento de Hooks dialoga diretamente com a perspectiva freireana, que defende que ensinar exige respeito aos saberes e às experiências dos estudantes. Conforme Paulo Freire (2002), valorizar as vivências dos educandos constitui uma oportunidade para promover reflexões sobre questões que impactam diretamente suas vidas. Nesse sentido, Freire propõe estabelecer conexões entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social dos indivíduos. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 1996, p. 15)

Diante disso, por que não discutir as emoções nas aulas de História? Em *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*, Marc Bloch (2002) afirma: “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (Bloch, 2002, p. 65). Nesse sentido, estudar como as emoções eram expressas, vividas e interpretadas pelos povos do passado nos oferece um arcabouço para compreender, de forma mais crítica, como as emoções são vivenciadas no tempo presente.

3 JOGOS DE TABULEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA DAS EMOÇÕES EM SALA DE AULA

O capítulo anterior se dedicou a refletir sobre a possibilidade de articular o campo dos estudos das emoções ao ensino de História. Mas, afinal, como isso pode ser realizado na prática? É essa a proposta deste capítulo: pensar de que maneira as dinâmicas emocionais e relacionais podem ser exploradas no ensino de História, a partir dos conteúdos conceituais previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como dos conteúdos procedimentais e atitudinais, conforme a perspectiva de Zabala (1998). Para isso, propõe-se o uso de jogos educativos de tabuleiro como estratégia pedagógica, capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e sensível, sem abrir mão do rigor acadêmico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de História deve, necessariamente, promover o diálogo entre passado e presente, ou seja, “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (Brasil, 2018, p. 397). Nesse sentido, o currículo tem como objetivo que, ao longo do percurso formativo na educação básica, os alunos desenvolvam competências específicas, como compreender os acontecimentos históricos e estabelecer relações com o mundo presente, bem como elaborar questionamentos e posicionamentos críticos, pautados em princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis.

Para isso, a BNCC estabelece alguns processos essenciais, como a identificação da questão e dos objetos de estudo. De acordo com o documento, as diferentes formas de interação com um mesmo objeto favorecem uma melhor compreensão da História, das transformações no tempo, no espaço e nas relações sociais (Brasil, 2018, p. 399).

Além da identificação, a comparação é destacada como uma etapa fundamental na construção do saber histórico, sendo descrita como um instrumento importante para compreender “o outro”. A contextualização, por sua vez, é apontada como uma tarefa essencial, na qual os estudantes devem não apenas identificar, mas também distinguir os contextos sociais, culturais e econômicos em que determinados povos estavam inseridos. Esse processo permite que os alunos

ampliem sua visão de mundo e compreendam que sociedades, em diferentes tempos e espaços, não partilhavam dos mesmos valores e princípios da atualidade.

Por fim, a interpretação constitui uma etapa indispensável, tanto na leitura de textos quanto na análise de objetos, obras literárias e demais produções culturais. Esse processo é fundamental para a formação do pensamento crítico e para a problematização da historiografia (Brasil, 2018, p. 399-400).

Ainda que as competências específicas da área de Ciências Humanas, assim como aquelas do componente curricular de História, suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades não façam referência direta ao estudo das emoções no processo histórico, é possível estabelecer um diálogo com competências que atravessam aspectos sociais. Um exemplo disso está nas competências específicas de História para o Ensino Fundamental, especialmente na primeira e na segunda, que destacam os seguintes aspectos:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. (Brasil, 2018, p. 402)

Dessa forma, é possível analisar as emoções como objetos que contribuem para o desenvolvimento das competências destacadas. As emoções cumprem um papel social, sendo, “acima de tudo, instrumentos de sociabilidade” (Rosenwein, 2011, p. 37). Assim, um estudante pode compreender as relações de poder de uma determinada sociedade a partir da análise das emoções que são expressas e tensionadas entre os grupos sociais envolvidos. Do mesmo modo, torna-se possível perceber como determinadas estruturas sociais são mantidas ou transformadas em função das reações emocionais de determinados grupos. A historiadora Barbara H. Rosenwein afirma que

[...] emoções são, entre outras coisas, marcas sociais (mas não, como venho argumentando, marcas sociais universais). Se uma emoção é a reação padrão de um grupo social específico em certas situações, a questão não deveria ser se ela está ou não traindo o verdadeiro sentimento, mas por que uma norma prevalece sobre a outra. (Rosenwein, 2011, p. 38-39)

Portanto, as dinâmicas sociais, políticas, culturais e demais aspectos presentes nos conteúdos conceituais podem ser trabalhados de forma

interdisciplinar em diálogo com os estudos das emoções. Além disso, os conteúdos procedimentais e atitudinais também podem ser mobilizados nesse processo.

O professor Antoni Zabala (1998), em sua obra *A prática educativa: como ensinar*, diferencia a aprendizagem dos conteúdos conceituais, que se refere ao “conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns” (Zabala, 1998, p. 42). No ensino de História, exemplos de conteúdos conceituais são cidadania, império e resistência.

Além disso, Zabala apresenta os conteúdos procedimentais, que dizem respeito às regras, técnicas, métodos, habilidades e procedimentos que orientam a realização de determinadas ações (Zabala, 1998, p. 43). Trata-se, portanto, do “saber fazer”, como a análise de fontes, a interpretação, a construção de argumentos, entre outros. Por fim, os conteúdos atitudinais estão relacionados aos valores, atitudes e normas. Nesse âmbito, os valores são entendidos como os princípios éticos que orientam tanto as atitudes quanto o cumprimento das normas socialmente estabelecidas.

Na interseção entre o ensino de História e a História das Emoções, é possível mobilizar as três esferas de aprendizagem, conceitual, procedimental e atitudinal, compreendendo como as emoções se manifestam nos conteúdos conceituais, ou seja, de que maneira sentimentos como medo, alegria ou tristeza aparecem nas experiências históricas. Por exemplo, como a raiva é representada na Antiguidade por meio da leitura da *Ilíada*, de Homero? De que forma o professor pode mobilizar essa obra literária como fonte para desenvolver o procedimento de análise? E, ainda, quais atitudes podem ser trabalhadas com os estudantes a partir da reflexão sobre o sentimento de raiva no contexto histórico e social?

Como aliado nesse processo, propõe-se a elaboração de um jogo de tabuleiro como recurso didático capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, engajante e significativo para os estudantes. De acordo com a professora Mariana Flores (2020), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o uso de jogos no ensino de História configura-se como um método didático que alia a ludicidade às tarefas escolares, promovendo, assim, maior entusiasmo e engajamento dos alunos nas propostas de aprendizagem.

Da mesma forma, Lino de Macedo e colaboradores (2007), na obra *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*, afirmam que é possível articular desenvolvimento e aprendizagem por meio do jogo, uma vez que, ao brincar, as

crianças não apenas aprendem, mas também desenvolvem habilidades, elaboram sentimentos e constroem pensamentos. Para o autor,

O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modo de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problemas, os raciocínios. (Macedo, 2007, p. 10)

Os jogos possuem o potencial de aproximar os alunos dos conteúdos históricos de maneira dinâmica e engajadora. Por meio deles, é possível tornar mais palpável, ou até mesmo experienciável, a complexidade dos processos históricos, que, muitas vezes, não são plenamente compreendidos quando apresentados de forma linear e expositiva (Flores, 2020, p. 10-11).

Além disso, os jogos permitem deslocar o olhar dos alunos para personagens, espaços, temporalidades, culturas, instituições e demais elementos que, em uma aula convencional, poderiam passar despercebidos. Também possibilitam a percepção da simultaneidade dos acontecimentos históricos, uma vez que os posicionamentos dos personagens e as ações coordenadas de cada jogador se encadeiam, simulando as dinâmicas próprias dos processos históricos (Flores, 2020, p. 14).

Ademais, os jogos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem procedimental. De acordo com João Mattar (2013), a escola tradicional pouco estimula o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação de profissionais e cidadãos, tais como trabalho em grupo, colaboração, compartilhamento, iniciativa, criatividade, senso crítico e resolução de problemas. Por outro lado, essas são justamente habilidades frequentemente exercitadas por crianças e jovens durante seus momentos de lazer, em jogos e ambientes virtuais (Mattar, 2013, p. 15). Dessa forma, incorporar jogos educativos no ambiente escolar contribui diretamente para o desenvolvimento de procedimentos que estimulam a tomada de decisão, o enfrentamento de situações-problema e a elaboração de estratégias (Murcia, 2005, p. 47).

No que tange à aprendizagem atitudinal, o autor Juan Murcia (2005) destaca que a brincadeira potencializa a relação com os outros, pois “por meio do jogar, as crianças vivem situações diversas que envolvem sentimentos, atitudes e comportamentos” (Murcia, 2005, p. 48). O jogo favorece a adaptação social, uma vez que, ao assumir o papel do personagem, a criança é capaz de refletir sobre a

experiência do outro, o que é fundamental para o desenvolvimento da cooperação e dos valores sociais (Murcia, 2005, p. 48).

Nesse sentido, as emoções configuram-se como um potencial educativo nos jogos. De acordo com as autoras Dielly Adrean e Carmen Lúcia Dias (2012), os jogos educativos favorecem o desenvolvimento afetivo, pois a criança interage com o meio e com o grupo, promovendo a construção de sua identidade e personalidade (Adrean; Dias, 2012, p. 975). Assim, mobilizar as emoções atua como um catalisador no processo de ensino-aprendizagem da História, por meio dos conflitos e desafios históricos apresentados nos jogos, os estudantes são estimulados a sentir, refletir e, conseqüentemente, aprender de forma mais significativa e crítica, além de aprofundar a compreensão de si mesmos e do mundo que os cerca.

Como exemplo de aplicação, este trabalho propõe a elaboração de um jogo de tabuleiro acompanhado de um manual didático, que orienta professores do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio na criação de jogos educativos voltados para o ensino de História a partir da perspectiva da História das Emoções. O objetivo é explorar as dinâmicas emocionais e relacionais entre os sujeitos históricos, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda dos processos históricos, além de contribuir para o desenvolvimento procedimental e atitudinal dos estudantes.

Para isso, o jogo de tabuleiro foi desenvolvido a partir da adaptação do conceito de “comunidades emocionais” elaborado pela historiadora Barbara H. Rosenwein, em seu livro *História das Emoções: problemas e métodos* (2011), que se desdobra em um método de pesquisa para os estudos históricos dos afetos. De forma resumida, a autora argumenta que as emoções são vivenciadas, expressas e interpretadas em conformidade com a sociedade em que o indivíduo está inserido. Nesse contexto, as comunidades emocionais, compostas por grupos sociais como famílias, sindicatos, fábricas etc. definem sistemas de sentimentos, julgando quais emoções são consideradas valiosas ou desvalorizadas em seu meio.

A metodologia desenvolvida por Rosenwein (2011) abrange nove diretrizes que orientam a análise das emoções no processo histórico. Essas diretrizes são: reunir um dossiê de fontes para cada comunidade emocional, ou seja, reunir fontes produzidas pelo grupo em questão; problematizar os termos e palavras que designam emoções; utilizar teóricos das emoções do período em questão; pesar as palavras e frases, estabelecendo sua importância relativa; ler os silêncios,

entendendo que algumas fontes ignoram ou evitam certas emoções; ler as metáforas; ler as ironias; considerar o papel social das emoções, interpretando-as como interações sociais; e, por fim, acompanhar as mudanças ao longo do tempo.

Para facilitar a implementação do jogo em sala de aula, algumas diretrizes foram adaptadas ou não traduzidas para elementos tangíveis no tabuleiro, pois entendemos que nem todos os professores têm familiaridade com o campo da História das Emoções e com a metodologia proposta pela historiadora, o que poderia dificultar a aplicação da atividade. Ainda assim, a proposta do jogo não foi comprometida, uma vez que a adaptação consegue transmitir o objetivo principal, ou seja, que os alunos compreendam como as emoções moldaram as ações, decisões e interações sociais das comunidades históricas. A estrutura do jogo, incluindo tema, número de jogadores, faixa etária indicada, duração, assim como os elementos do jogo, como tabuleiro, cartas, peças, entre outros, além das regras, dinâmicas e do exemplo de aplicação por meio de uma sequência didática, será detalhada no próximo capítulo.

4 PRODUTO PEDAGÓGICO: COMUNIDADES EMOCIONAIS NO TABULEIRO — É HORA DO JOGO NA AULA DE HISTÓRIA!

4.1 ESTRUTURA DO JOGO

INFORMAÇÕES GERAIS

TEMA: Explorar diferentes comunidades emocionais em diferentes períodos históricos e entender o papel das emoções no processo histórico.

NÚMERO DE JOGADORES: 4 a 6 jogadores.

IDADE INDICADA: A partir de 12 anos de idade.

DURAÇÃO MÉDIA: 50 minutos.

ELEMENTOS DO JOGO

• TABULEIRO

- Representa um período histórico.

Exemplo: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea.

- Dividido em comunidades emocionais.

Exemplo: famílias, igrejas, fábricas etc.

• CARTAS

- As cartas contêm perguntas sobre as emoções expressas pelas comunidades emocionais representadas no tabuleiro, assim como sobre as relações políticas e sociais entre os grupos. Além do mais, o jogo inclui cartas de resposta.

• PEÇAS DOS JOGADORES

- Representam membros de diferentes comunidades emocionais.

Exemplo: Um camponês, um operário, um escravizado, um rei etc.

• FONTES HISTÓRICAS

- Fragmentos de textos, imagens, cartas ou outros documentos históricos

relacionados a cada uma das comunidades emocionais do tabuleiro.

REGRAS E DINÂMICAS DO JOGO

• ESCOLHA DA COMUNIDADE EMOCIONAL

- Cada jogador escolhe uma comunidade emocional representada no tabuleiro. O modelo de tabuleiro escolhido é do tipo quadriculado. As comunidades emocionais são simbolizadas por espaços e/ou elementos, como uma igreja, uma bandeira, um personagem, entre outros.

• JOGADAS

- Cada jogador inicia o jogo na comunidade emocional escolhida.

- Para se mover no tabuleiro, o jogador lança um dado. Ele terá a possibilidade de andar em diversas direções pelas ruas, com o objetivo de chegar até as entradas de outras comunidades emocionais.

- Ao chegar na entrada sinalizada da comunidade, o jogador:

1º. Retira uma carta que indica uma pergunta.

2º. Analisa uma fonte histórica relacionada à comunidade emocional da casa onde parou para responder a pergunta.

3º. Caso responda corretamente, conforme a carta de resposta, avança no tabuleiro; se responder incorretamente, permanece na casa até a próxima rodada.

- Cada jogador deve visitar, no mínimo, três comunidades emocionais diferentes ao longo do jogo. Esse número pode ser ajustado conforme a quantidade de casas no tabuleiro, que depende da quantidade de grupos formados pela turma.

• PONTOS

- Os jogadores acumulam pontos ao responder corretamente ou perdem pontos ao responder de forma incorreta em cada rodada.

• FINAL DO JOGO

- O vencedor será o jogador que acumular mais pontos.

4.2 EXEMPLO DE APLICAÇÃO

Tema da sequência didática: O medo como ferramenta política na colonização da América Espanhola (séculos XVI e XVII).

Conteúdos abordados: A conquista da América Espanhola; o choque cultural entre europeus e povos nativos; a organização administrativa dos vice-reinos; a estrutura social da sociedade hispano-americana; a relação entre a Igreja Católica e a Coroa Espanhola; as relações de trabalho e a exploração da mão de obra indígena e africana na América.

Público-alvo: 7º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 8 (oito) aulas de 50 minutos.

Objetivo: Os sentimentos, embora sejam fontes ricas e complexas, frequentemente foram percebidos como opostos à razão, resultando em sua exclusão como objeto de estudos históricos. Esse cenário começou a mudar no campo acadêmico a partir da década de 1980, mas sua aplicação no ensino de História permanece praticamente inexistente. Esta sequência didática oferece uma abordagem que explora as dinâmicas emocionais e relacionais dos processos históricos, com o objetivo de ampliar o entendimento dos estudantes sobre a complexidade das relações históricas. Nesse planejamento, nos dedicaremos à análise do desempenho político do sentimento de medo na colonização da América Espanhola, refletindo sobre a instrumentalização dessa emoção nas estratégias de consolidação do controle social na sociedade colonial.

Aula 1 e 2

Conteúdo: A colonização da América Espanhola.

Conceitos fundamentais do conteúdo: Colonização; Eurocentrismo; Etnocentrismo; Expansão Marítima e Comercial; Mercantilismo; Povos Mesoamericanos e Andinos.

Objetivos da aula: Na primeira aula, o objetivo é contextualizar a colonização da América Espanhola, abordando o projeto de expansão marítima promovido pela Coroa Espanhola, a chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano e o

primeiro contato entre os povos nativos e os europeus. Além disso, será explorado o processo de ocupação e exploração territorial pelos espanhóis, a implementação de instituições administrativas, o estabelecimento de relações de trabalho compulsórias, o impacto das doenças trazidas pelos europeus nas populações indígenas e a resistência dos povos nativos frente à colonização.

Metodologia e estratégias utilizadas para o desenvolvimento: A aula será realizada de forma expositiva, com o apoio de uma apresentação de slides para contextualizar os conteúdos factuais e conceituais abordados. Será feita uma breve introdução sobre o conteúdo conceitual fundamental para compreender o panorama da colonização da América Espanhola, seguida da análise de fontes históricas, como por exemplo, o uso de imagens, que ilustram o processo em discussão.

Avaliação: Nessa aula será avaliada a participação ativa dos alunos no debate proposto.

Referências utilizadas para preparar a atividade:

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: América Latina Colonial**. São Paulo: Edusp, v. 1, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

IBÁÑEZ, Andrés García. **Colombo recebido pelos reis católicos**. [pintura]. Museu do Exército Madrid, 1858. Disponível em: <https://ahistoriadovalledotaquari.com.br/linha-do-tempo/ano-1492/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

RAMINELLI, Ronald. **A era das conquistas: América espanhola, séculos XVI e XVII**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

Aula 3 e 4

Conteúdo: A estrutura social na América Espanhola.

Conceitos fundamentais do conteúdo: Etnia; Hierarquia social; Raça; Relações de poder.

Objetivos da aula: O intuito é que os estudantes compreendam que a estrutura social da América Espanhola foi marcada por uma hierarquia social excludente, baseada em critérios étnicos e raciais, que determinava o lugar de cada indivíduo na sociedade. Além disso, é fundamental que entendam como essas categorias foram utilizadas para justificar o domínio europeu e consolidar as relações de poder na colônia.

Metodologia e estratégias utilizadas para o desenvolvimento: Nesta aula, será iniciado o processo de confecção do tabuleiro do jogo. Os alunos serão organizados em grupos. Por exemplo, em uma turma com 30 estudantes, serão formados 6 grupos com 5 participantes cada. Cada grupo ficará responsável por pesquisar e representar um segmento específico da hierarquia social da América Espanhola: chapetones, clero, criollos, mestiços, indígenas e africanos. Durante a pesquisa, os alunos deverão explorar aspectos como a posição desse grupo na sociedade colonial, sua composição étnico-racial, os cargos ou funções que ocupavam e os espaços que frequentavam. O modelo de tabuleiro escolhido para esse trabalho é do tipo quadriculado. Assim, após concluírem a pesquisa, os estudantes deverão ilustrar as casas destinadas às comunidades emocionais com espaços/elementos que simbolizam cada uma delas, como, por exemplo, um brasão, uma igreja, uma comunidade indígena etc. Para completar o tabuleiro, deverão desenhar quadrados, que retratam as ruas, interligando uma comunidade à outra. Para a confecção do tabuleiro, sugere-se a utilização de papelão, um material acessível e com durabilidade maior do que folha A4 ou cartolina. Para as peças, a sugestão é utilizar tampas de garrafa PET, que podem ser pintadas para diferenciar as comunidades. Já as cartas e o dado podem ser produzidos com folha A4 (ver anexo A e B).

Avaliação: O envolvimento do estudante na pesquisa e a sua participação na confecção do tabuleiro serão avaliados nessa etapa.

Referências utilizadas para preparar a atividade:

BASTOS, Luciano Mota. **Ensino de história através do lúdico: possibilidades de apropriação e utilização de jogos de mesa no ensino de fundamental 2 e**

ensino médio. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de História – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

FLORES, Mariana F. da C. Thompson (org.). **Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história.** Santa Maria, RS: FACOS, UFSM, 2020.

ROSENWEIN, Barbara. **História das Emoções: problemas e métodos.** São Paulo: Letra e Voz, 2011.

Aula 5 e 6

Conteúdo: A relação entre Igreja Católica e Coroa Espanhola no projeto de colonização da América.

Conceitos fundamentais do conteúdo: Colonização; Controle social; Relações de poder.

Objetivos da aula: O objetivo desta aula é analisar como o sentimento de medo foi utilizado como estratégia política pela Igreja Católica em aliança com a Coroa Espanhola para justificar e consolidar o projeto de colonização nas Américas. Essa análise inclui o papel do discurso religioso no fortalecimento do controle político e social, destacando como a pregação do medo, seja pelo castigo divino, pela condenação eterna ou pela desordem social, foi empregada para moldar comportamentos na sociedade colonial, subjugar os povos nativos, legitimar a exploração e a imposição cultural europeia.

Metodologia e estratégias utilizadas para o desenvolvimento: Os estudantes serão divididos em grupos e receberão trechos da crônica religiosa *Crónica de la Provincia Peruana del Orden de los Ermitaños de S. Agustín* (1657), que descrevem eventos relacionados ao vice-reino do Peru e de outras obras bibliográficas, nos quais os grupos sociais analisados pelos alunos estão envolvidos. Cada estudante deverá refletir sobre os trechos recebidos (ver Anexo C), com foco na identificação das emoções expressas no texto e no que elas revelam sobre as relações sociais estabelecidas da sociedade colonial hispano-americana. O sentimento de medo, que aparece nos discursos religiosos, merece uma atenção especial, uma vez que, é

utilizado como estratégia de controle social e de manutenção da ordem política e religiosa. A intenção é que os estudantes reflitam sobre a relação entre a Igreja Católica e a Coroa Espanhola, suas conexões com a elite local e os impactos dessa aliança sobre os grupos marginalizados. Além disso, também é esperado que o discente compreenda o papel desempenhado pelo discurso religioso no controle dos comportamentos e mentalidades. Para isso, cada jogador, responsável por representar uma comunidade emocional, será encarregado de criar perguntas e desafios baseados nas fontes históricas analisadas, que irão compor as cartas de perguntas e respostas. As perguntas devem provocar o oponente no jogo, incentivando-o a refletir sobre as interações sociais entre os grupos representados e sobre como os sentimentos, em especial o medo, influenciaram essas interações sociais e políticas. Exemplos de perguntas incluem: "Qual a relação da Igreja Católica com a Coroa Espanhola?", "Qual o papel do discurso religioso na consolidação da colonização da América Espanhola?", "Como o medo foi utilizado pela Igreja e pela Coroa Espanhola para consolidar seu domínio sobre os povos indígenas?" ou "Quais estratégias o discurso religioso empregou para gerar medo, e como isso moldou o comportamento social na América Espanhola?". A expectativa é que os estudantes consigam identificar as relações de poder estabelecidas no contexto colonial e reconheçam como o discurso religioso foi utilizado na consolidação da colonização, por meio de narrativas que exploravam o medo como ferramenta de dominação e controle social. Espera-se também que desenvolvam uma reflexão crítica sobre os efeitos sociais e emocionais dessa dinâmica de poder. Em relação aos desafios, sugere-se a elaboração de perguntas que valham o dobro da pontuação. Essas perguntas devem apresentar maior nível de complexidade, exigindo, por exemplo, a análise de contradições históricas. Um exemplo seria: "Se a Igreja Católica pretendia "salvar almas", como explicar o uso do medo no discurso religioso para justificar a dominação dos corpos indígenas?". Outra possibilidade de desafio consiste em relacionar o passado com o presente: o estudante deverá associar o uso do medo no contexto colonial a situações atuais em que esse sentimento ainda é empregado como instrumento de controle social.

Avaliação: A avaliação considerará a análise do documento, a elaboração de perguntas pertinentes para as cartas e a interpretação do uso do medo nas relações de poder.

Referências utilizadas para preparar a atividade:

COVARRUBIAS, Sebastián. **El tesoro de la lengua castellana o española**. Madrid, por Luis Sanchez, impressor del Rey N.S., 1611.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EXPLICANDO mecânicas. **Mundo do Tabuleiro**. Disponível em: <<https://mundodotabuleiro.blogspot.com/p/explicando-mecanicas.html>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MECÂNICAS. **Ludopedia**. Disponível em: <<https://ludopedia.com.br/mecanicas>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

TORRES, Bernardo. **Cronica de la Provincia Peruana del Orden de los Ermitaños de S. Agustin**. Lima: Imprenta de Iulian Santos de Saldaña, 1657. Disponível em: <<https://archive.org/details/cronicadelaproui00torr>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Aula 7 e 8

Conteúdo: Reflexão final sobre o jogo e a análise do impacto do medo na colonização da América Espanhola.

Conceitos fundamentais do conteúdo: Colonização; Emoções; Relações de Poder.

Objetivos da aula: As aulas finais têm por objetivo realizar uma reflexão crítica sobre o processo de colonização da América Espanhola, a partir da experiência lúdica do jogo desenvolvido. Os alunos deverão analisar como o sentimento de medo foi usado de maneira estratégica na construção das relações de poder e controle social, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas coloniais.

Metodologia e estratégias utilizadas para o desenvolvimento: Durante as duas últimas aulas, os alunos jogarão as versões finalizadas do jogo, promovendo uma dinâmica interativa que propicie a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática. Em grupo, os estudantes refletirão sobre as estratégias de

controle social abordadas nas aulas anteriores, especialmente o uso do medo como ferramenta política, discutindo como cada elemento do jogo reflete esses mecanismos.

Avaliação: A avaliação será baseada na participação dos alunos no processo de construção do jogo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os esforços deste trabalho foram dedicados a propor uma aproximação entre a História das Emoções, campo de estudo ainda muito restrito ao círculo acadêmico, e o ensino de História na educação básica. Assim, o primeiro capítulo foi dedicado, primeiramente, a uma breve contextualização do campo dos estudos históricos das emoções. Neste sentido, o trabalho da professora María Bjerg (2019) foi fundamental, pois ela apresenta em seu artigo uma linha cronológica de como as emoções, pouco a pouco, vão ganhando espaço como objeto de estudo na Sociologia, depois, na Antropologia e, enfim, na História.

No campo historiográfico, alguns autores destacam-se, como o historiador Lucien Febvre, que, em 1941, escreve um manifesto no seu artigo, *La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?*, reivindicando o lugar das emoções como objeto de estudo a ser explorado pelos historiadores. Todavia, o apelo de Febvre só começa a ser atendido três décadas depois. É no final da década de 70 e no início dos anos 1980 que, com a consolidação da História Cultural e o movimento da “Nova História Cultural”, novos objetos de estudo passam a ser explorados, e as emoções ganham destaque em obras como *História do medo no Ocidente (1300–1800): uma cidade sitiada*, de Jean Delumeau (1978).

Além disso, estudos como os dos Stearns, que propõem um conceito teórico-metodológico, a “emocionologia”, no texto *Emotionology: clarifying the History of emotions and emotional standards*, de 1985, foram imprescindíveis na construção desse campo que então se inaugurava. Nos anos 2000, o campo ganhou ainda mais força com os trabalhos do professor William Reddy (2001) e da historiadora Barbara Rosenwein (2011), que propõe o conceito de “comunidades emocionais”, fundamentado no construcionismo social, com base em premissas da psicologia cognitiva.

Apesar de Bjerg (2019) ressaltar que o socioconstrucionismo é um modelo considerado “parcialmente esgotado” e alguns autores têm sugerido uma “história da experiência” em lugar de uma história das emoções, neste trabalho consideramos o modelo construcionista, mas especialmente o conceito desenvolvido por Rosenwein, como um potente arcabouço teórico-metodológico, capaz de aproximar os campos dos estudos das emoções e do ensino de História. A ideia não é reconstruir a história, nem o ensino, a partir de um sentimento específico, como já

propunha Delumeau (1978), mas construir uma estratégia de enfrentamento à captura neoliberal dos afetos na educação.

Disciplinas que abordam a educação socioemocional são uma realidade no currículo da educação brasileira, especialmente, nas escolas privadas, que integram grandes conglomerados educacionais. Como aponta a professora Giuliana Volfzon Mordente (2023) na sua dissertação de mestrado *Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera*, a captura das competências socioemocionais pelo neoliberalismo escolar se apresenta, para estudantes e pais/responsáveis, como uma metodologia inovadora. Todavia, há uma intenção velada do empresariado em transformar essas competências em ferramentas de controle social.

É inegável que há uma demanda dos estudantes por uma escola que mobilize saberes que os capacitem para viver a vida de uma forma mais plena, profunda e significativa, como destaca Bell Hooks no seu livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017). Portanto, a discussão sobre as emoções não é apenas uma exigência do mercado imposta pelo neoliberalismo escolar, mas também um ímpeto dos próprios educandos em explorar mais de si e das relações que estão inseridos.

Nesse sentido, esse trabalho é, sobretudo, dedicado a fazer com que “João entenda de si” como sugere a professora Flávia Caimi (2015) em seu trabalho sobre os saberes necessários para o ofício de ensinar. Os “saberes a ensinar” e os “saberes para ensinar” (Caimi, 2015, p. 112) constituem os meios para que o estudante compreenda, criticamente, que as suas emoções estão contextualizadas historicamente, e que as suas formas de serem experimentá-las e expressá-las são também moldadas socialmente.

Por isso, o segundo capítulo, foi dedicado a pensar como as dinâmicas emocionais podem ser exploradas no ensino de História a partir dos conteúdos conceituais previstos na BNCC, bem como dos conteúdos procedimentais e atitudinais. Nesse contexto, a proposta de traduzir o conceito de “comunidades emocionais” em um jogo educativo de tabuleiro parte de uma estratégia pedagógica, cuja finalidade é tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo para os estudantes, ao mesmo tempo em que cumpre com as competências específicas da área de Ciências Humanas, as do componente curricular de História, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento e

habilidades necessárias para a formação integral dos educandos.

Ademais, os jogos educativos já são considerados um recurso didático potente por diversos autores, como a professora Mariana Flores (2020), da UFSM, que destaca a capacidade dos jogos de engajar os estudantes nas propostas de aprendizagem. O pedagogo Lino de Macedo (2007) ressalta o potencial dos jogos para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e até mesmo da elaboração de sentimentos, como também corrobora o professor Juan Murcia (2005). Além disso, o professor João Mattar (2013), entende que os jogos desempenham um papel fundamental na aprendizagem de procedimentos, como o trabalho em grupo, a resolução de problemas, a criatividade, dentre outros.

A proposta de adaptar a metodologia de Rosenwein (2011) para um jogo de tabuleiro, voltado a alunos dos Ensino Fundamental e Médio, busca oferecer uma alternativa pedagógica que articule o conteúdo conceitual por meio da análise do papel social desempenhado pelas emoções, desenvolvendo também os procedimentos destacados por Mattar (2013) e promovendo atitudes cidadãs, democráticas e empáticas entre os alunos. O manual de confecção dos jogos, destinado a professores da educação básica, foi pensado justamente para que o educador se sinta autônomo para adaptar a proposta à realidade de sua turma.

No terceiro capítulo, destinado ao produto pedagógico, foi apresentado o manual com a estrutura do jogo: o tema, o número de jogadores, a idade indicada, a duração e os componentes que o compõem. O tabuleiro representa o período histórico escolhido, dividido em comunidades emocionais, e vem acompanhado de dado, cartas e peões. As regras e dinâmicas do jogo incluem a escolha da comunidade emocional, as jogadas e o sistema de pontuação. Por fim, o manual também apresenta um exemplo de aplicação com uma sequência didática voltada para o 7º ano do Ensino Fundamental.

Neste estudo, reconhecemos algumas limitações: a primeira é que a aproximação aqui proposta entre o ensino de História e a História das Emoções ainda constitui um campo teórico incipiente. Em nossa pesquisa bibliográfica, não encontramos autores que façam essa reflexão de forma direta. Assim, há a necessidade de abrir esse debate no meio acadêmico, nos cursos de licenciatura em História e nas pós-graduações em Ensino de História, por meio da produção de textos e reflexões que explorem essa intersecção.

Além disso, o jogo proposto ainda não foi aplicado a nenhuma turma ou grupo

de estudantes, o que significa que este estudo não apresenta dados concretos sobre seu impacto real em sala de aula. Desse modo, pressupomos que sua aplicação poderá demandar adaptações, que devem ser feitas em diálogo com os alunos.

Este estudo é, sobretudo, um convite aos professores. Compreendemos suas limitações cotidianas, mas os convidamos a abraçar esta proposta como um meio para proporcionar aos seus estudantes um espaço no qual as emoções possam ser não apenas compartilhadas, mas também transformadas em objeto de reflexão. Uma forma de pensar o nosso tempo de maneira divertida, por meio da produção do jogo de tabuleiro e, principalmente, significativa. Para que “João”, enfim, compreenda mais sobre si, sobre suas relações pessoais, mas também sobre o papel social e político desempenhado pelas emoções no processo histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATIENZA, Angela. **Tiempos de conventos. Una historia social de las fundaciones en la España moderna.** Madrid: Marcial Pons, 2008.

BASTOS, Luciano Mota. **Ensino de história através do lúdico: possibilidades de apropriação e utilização de jogos de mesa no ensino de fundamental 2 e ensino médio.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de História – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmen Lúcia. **O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental.** Colloquium humanarum, São Paulo, v. 9, n. Especial, p. 975-982, 2012.

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: América Latina Colonial.** São Paulo: Edusp, v. 1, 2008.

BJERG, María. **Una genealogía de la historia de las emociones.** Quinto Sol, Argentina, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia. **O que precisa saber um professor de História?** In: História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

COVARRUBIAS, Sebastián. **El tesoro de la lengua castellana o española.** Madrid, por Luis Sanchez, impressor del Rey N.S., 1611.

DE ARAÚJO, Rodrigo Cardoso Soares. **Nunca foi tão divertido descascar batata: os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de história.** História, histórias, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 78-94, 2019.

DE MEDEIROS, Ana Paula Garcia. **Igreja e religiosidade na urbanização de cidades coloniais nas Américas, nos séculos XVI a XVIII.** Revista Urutáguá, 2010.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EXPLICANDO mecânicas. **Mundo do Tabuleiro.** Disponível em: <<https://mundodotabuleiro.blogspot.com/p/explicando-mecanicas.html>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FARIAS, João Pedro Barros Guerra. **Os sentidos dos medos na poesia homérica.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FEBVRE, Lucien. **La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?** Annales d'histoire sociale (1939-1941), França, v. 3, n. 1-2, 1941.

FLORES, Mariana F. da C. Thompson (org.). **Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história.** Santa Maria, RS: FACOS, UFSM, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GONÇALVES, Ronaldo Pereira. **Ordens religiosas e missões no vice-reino do Peru.** Revista Faz Ciência, Paraná, v. 14, n. 20, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBÁÑEZ, Andrés García. **Colombo recebido pelos reis católicos.** [pintura]. Museu

do Exército Madrid, 1858. Disponível em: <<https://ahistoriadovalledotaquari.com.br/linha-do-tempo/ano-1492/>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MACEDO, Lino de; et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MATTAR, João. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Ludicidade, Jogos Digitais e Gamificação na Aprendizagem**. Porto Alegre: Grupo A/Penso, 2020.

MECÂNICAS. **Ludopedia**. Disponível em: <<https://ludopedia.com.br/mecanicas>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando Araújo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educação & Realidade, Rio Grande do Sul, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera**. 2023. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MURCIA, Juan; et al. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Jéssica Matos de. **A eloquência do medo: uma análise da crônica religiosa de Bernardo de Torres (séc. XVI/XVII)**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista brasileira de História, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

RAMINELLI, Ronald. **A era das conquistas: América espanhola, séculos XVI e XVII**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ROSENWEIN, Barbara. **História das Emoções: problemas e métodos**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.





_____. **Como praticar a história das emoções**. Brathair, Maranhão, v. 23, n. 1, 2023.

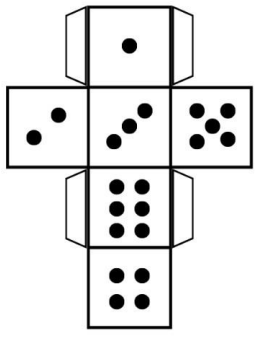
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.





TORRES, Bernardo. **Cronica de la Provincia Peruana del Orden de los Ermitaños de S. Agustin**. Lima: Imprenta de Iulian Santos de Saldaña, 1657. Disponível em: <<https://archive.org/details/cronicadelaproui00torr>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO TABULEIRO

					→	
	←					
					↓	
						
	←					



CARTA DE PERGUNTA

CARTA DE RESPOSTA

ANEXO B - CARTAS DE PERGUNTAS E RESPOSTAS DO JOGO

CARTAS DE PERGUNTAS



CARTAS DE RESPOSTAS



ANEXO C - MATERIAL DE APOIO: FONTES HISTÓRICAS E TRECHOS BIBLIOGRÁFICOS PARA CONSTRUÇÃO DAS PERGUNTAS DO JOGO

- **Da aliança entre Igreja Católica e Coroa Espanhola**

“As Missões no Vice-Reino do Peru podem, portanto, ser entendidas como parte de um contexto internacional da Igreja Católica interessada em evangelizar as populações autóctones da colônia espanhola. Não era somente um elementar sentimento de caridade cristã, mas também estava em causa, em conluio com o governo de Madri, a posse da terra e a vigilância permanente (através da Inquisição) aos protestantes, judeus e inimigos do Estado, que pudessem ameaçar o governo ou autoridades constituídas. Cabe ressaltar que, na tessitura dos acontecimentos, encontra-se não só o natural zelo dos missionários, mas também o vínculo entre a Igreja e a Coroa espanhola que a amparava através do Real Patronato”.

GONÇALVES, Ronaldo Pereira. *Ordens religiosas e missões no vice-reino do Peru*. Revista Faz Ciência. Vol. 14, n. 20, 2012, p. 179

Glossário

Autóctones: povos que já viviam no local antes da chegada dos colonizadores (os indígenas).

Conluio: acordo estratégico entre grupos para alcançar um objetivo.

Tessitura dos acontecimentos: conjunto de fatos e relações que formam uma situação.

Real Patronato: acordo de apoio entre a Igreja Católica e a monarquia espanhola nas colônias da América Espanhola.

“Por mandado do Excelentíssimo Senhor Conde de Alba de Liste, Grande de Espanha, Vice-rei e Capitão-General deste Reino do Peru, vi a Crônica que contém quatro livros, com um Epitome razoado do primeiro tomo dela, que foi feito pela Província da esclarecida Religião de Nosso Pai Santo Agostinho, instituída neste dito Reino, composta pelo Muito Reverendo Padre Frei Bernardo de Torres, da mesma Religião, catedrático de Teologia de Prima da supernumerária da Cátedra do Mestre das Sentenças na Real Universidade da cidade de Lima, e Definidor da dita Província. A disposição dela é escolhida, o estilo eloquente e florido, sem ser supérfluo; a matéria, muito grave e abundante em ensinamentos morais, ao mesmo tempo escolástica, assentada e exposta sem digressões escusadas”.

TORRES, Bernardo de. *Crónica de la Provincia del Perú de la Orden de Nuestro Padre San Agustín*. Madrid: Imprenta Real, 1681. folha não numerada. Disponível em: <https://archive.org/details/cronicadelaproui00torr>. Acesso em: 28 jul. 2025.

- **Da relação entre a Igreja Católica, os espanhóis e os povos indígenas**

“[...] Os relatos jesuíticos notam que, no decorrer dos sermões, os indígenas culpabilizados punham-se a gritar, a suspirar, a soluçar; batiam a cabeça nas paredes e no chão. Essa atmosfera trágica afluía novamente nos delírios dos indígenas evocados pelos relatórios dos missionários - delírios que retiravam do feiticeiro o monopólio exclusivo da comunicação com o além. Pois a confissão posterior que o visionário fazia ao padre permitia-lhe uma “leitura” cristã daquilo que vira e ouvira e ao mesmo tempo servia-lhe de rito salvador e apaziguante. A consolação vinha após o temor, e da mesma fonte. Percebe-se assim indiretamente, por documentação insólita e graças ao talento de um hábil pesquisador, como o discurso cristão tornava-se assimilável e aceitável para mentalidades indígenas a despeito dos obstáculos linguísticos e conceituais. E adivinha-se como mitos e ritos cristãos podem substituir entre os índios os mitos e ritos do período pré-colonial. De todo modo, conscientemente, entre os homens da Igreja, a adesão ao cristianismo devia acarretar obrigatoriamente a renegação, por mais penosa que fosse, de todo um passado religioso”.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 392

“Os índios não devem adentrar os recintos da cidade antes que ela seja concluída e colocada em condições de defesa, e as casas construídas, de maneira que, quando os índios virem, eles devem se maravilhar e entender que os espanhóis se estabeleceram para sempre, não somente para o momento, e assim eles nos temerão tanto que desejarão nossa amizade”.

SANTOS, 2011 *apud* DE MEDEIROS, Ana Paula Garcia. Igreja e religiosidade na urbanização de cidades coloniais nas Américas, nos séculos XVI a XVIII. *Revista Urutágua*, 2010, p. 59

“O P. Provincial, também desembaraçado dos desgostos passados, voltou os olhos para dilatar a Província com novas fundações de Conventos dentro e fora do Reino, onde o Senhor fosse louvado e servido, as necessidades espirituais dos próximos socorridas, e a luz do Evangelho manifestada aos remotíssimos Índios, que foi o

principal cuidado de nossos Católicos Reis na missão das Religiões às Índias. O primeiro que erigiu foi no Porto do Callao, ano de 1595, que atualmente é um dos melhores da Província, pelo sítio, pela construção, e por outras circunstâncias que referirei adiante".

TORRES, Bernardo de. *Crónica de la Provincia Peruana del Orden de los Ermitaños de S. Agustín*. Lima: Imprenta de Iulian Santos de Saldaña, 1657, p. 14. Disponível em: <https://archive.org/details/cronicadelaproui00torr>. Acesso em: 28 jul. 2025

- **Das relações entre a Igreja Católica e as elites locais coloniais**

“Desde a perspectiva de muitos fundadores e patronos, um convento, como foi mencionado acima, foi muito mais que um lugar de oração. Um convento foi também um instrumento de poder, um elemento de dominação, uma ferramenta a serviço de seus interesses. Interesses de poderosos, interesses de domínio social, interesses de prestígio, renome e reputação, interesses que também não podem ser entendidos fora do contexto daquela sociedade e à margem das chaves que articulavam suas relações sociais. Legitimar e perpetuar o status privilegiado e de poder, vinculando-o a essa dimensão sagrada, foram elementos que estiveram, em última instância, por trás das decisões que muitas famílias foram articulando em suas relações com as ordens religiosas a partir dos conventos que fundaram, promoveram e patrocinaram”.

ATIENZA, Angela. *Tiempos de conventos. Una historia social de las fundaciones en la España moderna*. Madrid: Marcial Pons, 2008, p. 16-17

“Aqui, pois, neste ilustre porto, o Padre Provincial deu início à fundação do nosso antigo Convento, com licença do Vice-Rei Dom García Hurtado de Mendoza, Marquês de Cañete, que, com seu valor e prudência, no Reino do Chile e do Peru, domou os araucanos, venceu um pirata e engrandeceu sua fama. Com a licença desse Príncipe (por cédula especial de Sua Majestade), e com a esmola do terreno e de mil pesos de oito reales que, para esse fim, nos deu a piedosa e generosa liberalidade de Francisco Rodríguez de Soria e de Gonçalo Suárez de Medina devotos de nossa Religião e proprietários de terras neste porto, iniciou-se a obra, e ficou nela vinculada, assim como em nossa gratidão, a memória imortal de tão ilustres benfeitores”.

TORRES, Bernardo de. *Crónica de la Provincia Peruana del Orden de los Ermitaños de S. Agustín*. Lima: Imprenta de Iulian Santos de Saldaña, 1657, p. 17. Disponível em: <https://archive.org/details/cronicadelaproui00torr>. Acesso em: 28 jul. 2025

- **Do medo e da punição divina na narrativa cristã**

“A ideia de que a divindade pune os homens culpados é sem dúvidas tão velha quanto a civilização. Mas está particularmente presente no discurso religioso do Antigo Testamento. Os homens de Igreja, agrilhoados por acontecimentos trágicos, estiveram mais do que nunca inclinados a isolá-la nos textos sagrados e a apresentá-la às multidões inquietas como a explicação última que não se pode colocar em dúvida. De modo que a relação entre crime e castigo divino - já neste mundo - tornou-se uma evidência da mentalidade ocidental.[...] Ao lado da peste, as fomes, as guerras, até mesmo a invasão dos lobos eram sempre interpretadas pela Igreja, e mais geralmente pelos guias da opinião, como punições divinas: flechas aceradas enviadas do Céu sobre a humanidade pecadora”.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 335

“Entraram com o Corregedor no Convento e, com horror e compaixão, viram o edifício em chamas, e transformados em cinzas os objetos do convento, os hábitos, toda a mobília e os livros. Chegaram à Igreja, e aqui os corações cristãos se estremeceram com ainda maior espanto, ao verem queimado, por mãos de católicos, o mais venerável da nossa Fé: o Templo, os Altares, as sagradas imagens e os ornamentos. [...] O corregedor havia sido advertido do mesmo, e, arrebatado pela novidade, fixou a vista no Santo, e viu que este lhe aparecia severo e irado, e que lhe centelhavam os olhos, lançando raios de indignação contra ele. Ficou então perturbado e perdeu a cor; logo começou a tremer e a estremecer-se: faltou-lhe o alento, e cobriu-se de um suor frio e mortal. Queria falar, e não podia; bufava como um touro, e gemia lastimosamente, e mantinha os olhos abertos de espanto, cravados com afinco na imagem. Vendo-o assim, os circunstantes se aproximaram dele, perguntaram-lhe o que sentia, e não lhes respondeu palavras. Seguraram-no para tirá-lo dali, crendo que estava morrendo. Então ele, com voz débil e grande angústia, disse estas razões: “Que te fiz eu, Santo Doutor? Senhores, vejam que parece que Santo Agostinho lança raios de seus olhos contra mim! Perdoa-me, meu Santo, bem sabes que não tive parte neste incêndio. Eu prometo, fazendo justiça,

servir-te e emendar-me.” Tendo pronunciado estas palavras, começou a recuperar o fôlego, e a ver o rosto do Santo com semblante apaziguado, como quem aceitava a promessa e lhe concedia o perdão. Com tão singular favor, recuperou o ânimo, e se viu livre de sua angústia. Desde então, ficou tão cordialmente afeiçoado ao Santo e aos seus filhos, que não saía mais do nosso convento, prestando-nos contínuos socorros e atenções”.

TORRES, Bernardo de. *Crónica de la Provincia Peruana del Orden de los Ermitaños de S. Agustín*. Lima: Imprenta de Iulian Santos de Saldaña, 1657, p. 32-33. Disponível em: <https://archive.org/details/cronicadelaproui00torr>. Acesso em: 28 jul. 2025

“A grande devoção e piedade com que, após o incêndio, os fiéis acorriam ao nosso socorro e consolo, se intensificou ainda mais com um portentoso milagre que Nossa Senhora das Graças realizou publicamente em nossa Igreja, e que se deu da seguinte maneira. Dona Faustina de la Mota, nobre matrona daquele Reino, tinha na cidade de Santiago um filho de três ou quatro anos, enfermo de uma grave disenteria com uma febre maligna que lhe lançou tanto fogo na barba que esta se transformara numa chaga. E como o corpo era tenro e a enfermidade perigosa, logo deu sinais de morte iminente. Afligiu-se a triste mãe ao vê-lo tão doente, compartilhou sua dor com Dona Jerônima de la Mota, sua mãe e avó do menino, e ambas decidiram recorrer aos remédios divinos, já que os humanos não eram suficientes. Levaram o menino à capela de Nossa Senhora das Graças, mas a poucos passos da rua, ele morreu nos braços da avó [...] Aconselhavam-na a levar o menino de volta para casa, para que providenciasse o enterro, pois já não havia solução para a desgraça, mas ninguém conseguiu convencê-la. E, sem responder uma palavra, ela seguia adiante com uma certa confiança (sem saber de onde vinha, nem em que se fundava) de que Nossa Senhora havia de ressuscitar seu filho [...] Chegou com ele à capela da Virgem, diante de cuja presença se multiplicaram as lágrimas e os suspiros. Pediu que celebrassem logo uma Missa em seu altar, e ouviu-a com grande devoção e ternura, suplicando à Virgem que se compadecesse de sua desgraça e a consolasse restituindo a vida de seu filho. A Mãe de misericórdia ouviu suas preces, e antes que o sacrifício terminasse, estando o menino estendido e morto sobre as saias da avó, repentinamente abriu os olhos e, com semblante sorridente, levantou-se vivo e são, sem o fogo na barba, sem a disenteria e sem a febre para admiração dos presentes e imenso júbilo de sua mãe

e de sua avó. Espalhou-se o milagre, e ocorreu grande número de pessoas para ver o menino e dar graças a Deus pelas maravilhas que opera por meio de sua santíssima Mãe”.

TORRES, Bernardo de. *Crónica de la Provincia Peruana del Orden de los Ermitaños de S. Agustín*.

Lima: Imprenta de Iulian Santos de Saldaña, 1657, p. 37-38. Disponível em:

<https://archive.org/details/cronicadelaproui00torr>. Acesso em: 28 jul. 2025